

**LA FORMACIÓN DEL MAESTRO PARA LA INFANCIA EN COLOMBIA: UNA
MIRADA GENEALÓGICA.**

**INFORME FINAL:
PARTICIPACIÓN ACTIVA EN UN GRUPO DE INVESTIGACIÓN**

**PAOLA ANDREA LARA BUITRAGO
LOLA MARÍA MORALES MORA
ESTUDIANTES SEMILLERO: FILOSOFÍA E INFANCIA**

**OSCAR PULIDO CORTÉS
DIRECTOR GRUPO DE INVESTIGACIÓN FILOSOFÍA SOCIEDAD Y
EDUCACIÓN**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA
TUNJA
2015**

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	P.3
2. MARCO TEORICO Y ESTADO DEL ARTE	P.5
3. EL MÉTODO, AL FIN Y AL CABO, NO ES MÁS QUE UNA ESTRATEGIA	P.12
4. LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA	P.18
5. FORMACIÓN DEL MAESTRO Y RELIGIÓN CATÓLICA	P.39
6. EL PRESENTE DEL NIÑO	P.59
7. LA ESCUELA NO ERA PARA EL NIÑO: TIEMPO DE TRANSFORMACIÓN	P.72
8. CONCLUSIONES	P.89
9. BIBLIOGRAFIA	P.93

1. INTRODUCCIÓN

Entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, los cambios sobre la concepción de la infancia se aceleraron de forma significativa. Se desarrollaron investigaciones donde el sujeto de estudio era el niño, estas fueron el resultado de algunas disciplinas especializadas como la psicología evolutiva y la psicología cognitiva, que han considerado al niño como sujeto de desarrollo y evolución, influenciando los procesos educativos, pues estas características han incidido en las prácticas encaminadas a la formación de los niños. Es así que en la actualidad, se hace evidente que los discursos que más se movilizan, son aquellos en torno a la infancia, un ejemplo claro de esto son todas las políticas públicas orientadas a atender y garantizar el desarrollo integral de los niños en sus primeros años de vida.

La infancia se ha convertido en una categoría de investigación que es abordada por diversos campos de saber disciplinar y epistemológico, resaltando que la infancia se convierte en una construcción social y cultural que está influenciada por las condiciones particulares de cada contexto, por esta razón el presente informe de investigación crea una aproximación a las concepciones que se tenían sobre la infancia durante la primera mitad del siglo XX en Colombia para dar cuenta de cómo se configuraban los maestros a través de su formación, para llegar a una comprensión histórica de las condiciones que hicieron posible la aparición de los discursos y las prácticas que constituyeron al maestro para la infancia como el sujeto que debía desarrollar las habilidades y capacidades necesarias para atender las necesidades físicas e intelectuales de los niños.

Como resultado del proceso de investigación y después de haber desarrollado los momentos metodológicos propuestos emergieron cuatro categorías principales que dan respuesta a la pregunta que había sido planteada ¿Cuáles fueron las condiciones que hicieron posible la aparición del maestro para la infancia en Colombia?, esas condiciones están fundamentadas por prácticas, discursos e instituciones relacionadas con: La Higienización, la Religión, las Concepciones de Infancia y la Pedagogía, cada categoría fue desarrollada individualmente en un capítulo relacionando los enunciados encontrados en el archivo y que pertinentes para cada una.

2. MARCO TEORICO Y ESTADO DEL ARTE

La formación de maestros en Colombia en relación a la infancia, ha dejado vacíos en su aparición, por lo que comprender su historia y las condiciones que posibilitaron su aparición se hace necesaria para visualizar el perfil contemporáneo del mismo, es posible encontrar investigaciones y estudios que dan muestra de la historia de la educación y de la pedagogía en el país, relacionando el concepto de feminización en la formación de maestros, en el siglo XX se originaron las primeras facultades de educación y el establecimiento de las escuelas Normales en las diferentes provincias Tunja, Manizales y Socorro por nombrar algunas y los Institutos pedagógicos que dieron apertura a la admisión y continuidad en la formación de maestros, así mismo es posible observar como la educación de los niños, representó un cambio en la época, la creación del primer jardín aproximadamente data de 1851, y posteriormente el Gimnasio Moderno con la Casa de los Niños en 1914, se habló de la educación del niño, al tiempo que la concepción de la infancia se ilustraba bajo las actitudes de sumisión, fragilidad, incredulidad e ingenuidad que requerían de cuidado y atención, desde donde es posible identificar ciertas características del maestro que en la actualidad lo constituyen.

La formación del maestro para la infancia tiene una aparición como programa profesional hacia la década de los 70 del siglo XX, los primeros claustros universitarios en ofrecer dicho programa procuraron el desarrollo del niño desde un ámbito familiar y social, el encuentro con el origen de los primeros programas de formación universitaria dan cuenta de décadas donde ya se hablaba de maestros para la infancia, sin conocer en detalle la procedencia de la aparición de estos maestros, Juan Torres plantea

Aún no tenemos un trabajo de síntesis que nos muestre una perspectiva histórica de la formación de maestros. No tenemos una historia social y cultural de la profesión docente. Está por escribirse la historia de la enseñanza de las distintas disciplinas que tienen presencia en el ámbito académico, sobre todo en los programas de formación de docentes... ciertos temas específicos, que abran nuevos problemas a la reflexión de la comunidad académica y que alimenten aquellos trabajos más sistemáticos, de largo aliento, tales como la historia de las instituciones, la historia de las disciplinas y saberes, la historia educativa de grandes periodos, o las historias educativas regionales. Sobre estas últimas debemos destacar la creciente –aunque dispersa- producción investigativa en el campo de la historia de la educación en distintas regiones del país... la formación de maestros, las fuentes y archivos documentales. Es indudable la relevancia y la utilidad que una obra de estas características tendría para investigadores y docentes, así como para enriquecer los programas de formación de educadores en el país, mediante la recuperación permanente de la memoria histórica en este terreno. (p8)

Hablar de la formación de maestros y especialmente para la infancia conlleva criterios de epistemología, eticidad, criticidad, política y subjetividad por nombrar pocos, que al pasar de siglo quedaron impresos como condiciones del sujeto en su pensar y en el poder de justificar sus prácticas y discursos, lo que no permite generar transformaciones, retos ni posibilidades para repensarse desde prácticas y saberes que evidencien propuestas con sentido e intención pedagógica, lo expresa Olga Cecilia Díaz

Los procesos de formación de maestros requerían, por tanto, reconocer la importancia de esta reflexión sobre la práctica del maestro. Desafortunadamente es necesario reconocer que la visión normativa, evaluativa y prescriptiva del análisis de la práctica docente ha permeado, en gran medida, las propuestas para la formación tanto de nuevos maestros como de quienes están en ejercicio. (p 9)

La formación de maestros lleva a pensar en un maestro frente a un desafío de transformación, donde cada experiencia resignifica sus prácticas y su función docente gracias a la apropiación y movilización de saberes, así mismo el maestro que desde los procesos de reflexión y de conciencia de sí consigue reconfigurarse y reposicionarse críticamente, así lo retoma Juan Torres

La necesidad de brindar una formación teórica en la pedagogía, desde la cual el maestro pueda reflexionar sobre sus concepciones, su saber, su quehacer, su condición social y cultural, sobre la historia de su oficio, sobre la enseñanza, sobre el sujeto al cual enseña, sobre su propia formación como sujeto de una práctica específica, históricamente determinada”(p. 14)

Dentro de la revisión documental realizada se han encontrado textos históricos que dan cuenta de las concepciones de la infancia a nivel latinoamericano y nacional. Entre los cuales se destacan los siguientes:

Antecedentes históricos de la educación preescolar en Colombia, por Leonor Jaramillo es un documento de la Universidad del Norte, donde se realiza un recuento rápido de la aparición y evolución de la educación preescolar desde 1944, donde se resaltan aspectos históricos que se convierten en referentes: se menciona la existencia de Asilos donde sólo se admitirán niños de dos (2) a seis (6) años, se tenían muy en cuenta los siguientes objetivos: proteger y cuidar físicamente a los hijos de los obreros, formarlos, educarlos y prepararlos para su ingreso a la escuela. Dentro del contexto histórico, se puede decir que fue a través del presidente José Manuel Marroquín (1900) que se organizó en Colombia el primer establecimiento de preescolar. Él fundó en 1851 la escolita campestre de Yerbabuena, donde por primera vez se realizaron actividades pedagógicas y recreativas para niños menores de seis (6) años, bajo una orientación muy marcada de la teoría de Froebel fue efímera, una de las instituciones más conocidas fue el Hospicio de Bogotá, fundado en la primera mitad del siglo XVIII. A principios del siglo XX era la institución capitalina más importante y en ella se reclusen la mayoría de los niños huérfanos o abandonados.

Por otra parte, el primer establecimiento preescolar que funcionó en la ciudad de Bogotá fue la Casa de los Niños del Gimnasio Moderno, el cual se consideró como modelo para la creación de otros jardines similares. El Gimnasio Moderno fue fundado por Agustín Nieto Caballero en 1914. Por eso, cuando se promulgó la Ley 25 en 1917 y se creó el Instituto Pedagógico Nacional para Institutoras de Bogotá, cuyo propósito era preparar maestros para la escuela superior y normal, también se aprobó la creación de una sección especial para formar maestras de kínder garden. La Dra. Radker creó, organizó y dirigió la escuela Montessori de Bogotá, que a la postre fue uno de los primeros institutos del país dedicados a la formación de maestras preescolares y que a su vez aplicó la pedagogía de Froebel y Montessori. Pero es solo hasta 1939 cuando se establece el decreto 2101 del Ministerio de Educación Pública, el cual define y caracteriza la educación infantil de la siguiente manera: “entiéndase por enseñanza infantil, aquella que recibe el niño entre los cinco (5) y siete (7) años de edad, su objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente con el desarrollo armónico de la personalidad” en este contexto se dicta la ley 83, denominada Código del Niño o Ley Orgánica de la Defensa del Niño. En este sentido, se puede observar la presencia del primer conjunto de leyes que se promulga a favor de la población infantil, que comienza a vivir ya los rigores de la desnutrición, el abandono y el maltrato, contribuyó a la multiplicación masiva de los establecimientos preescolares que tendrían por función resolver circunstancialmente el cuidado y protección del niño en ausencia de la madre.

Javier Sáenz y Oscar Saldarriaga se convierten en un referente primordial en esta propuesta, teniendo en cuenta que a través de sus investigaciones en el plano nacional han logrado construir saberes en torno a la infancia donde se refleja que “en las primeras tres

décadas del siglo XX emergieron y se consolidaron hasta llegar a ser dominantes, un conjunto de concepciones sobre la infancia y una serie de prácticas de examen en la escuela, que advertían sobre la preocupante generalización de señales (o “estigmas”) de anormalidad y degeneración entre la población pobre del país”, reflejando los distintos procesos por los que ha atravesado la construcción de la infancia teniendo en cuenta las diferentes disciplinas que la han configurado y condicionado.

Educación preescolar, Historia, Legislación, Currículo y Realidad Socio-económica, escrito por Hugo Cerda es un libro donde el autor sostiene que: “Los niños serán recibidos en los jardines infantiles desde que comiencen a caminar, y serán enseñados para que nunca hieran a sus compañeros de juego y, por el contrario, se esfuercen por hacerlos felices. Este sólo principio podrá erradicar todos los errores que han mantenido al mundo en la ignorancia y en la miseria Estas palabras que parecen pronunciadas por algún pedagogo de nuestra época, fueron escritas hace 184 años por el inglés Robert Owen, un utópico y soñador empresario inglés del siglo XIX, que se adelantó a las teorías de Froebel y Montessori sobre la necesidad de cuidar; proteger y educar al niño desde su más tierna edad, quizás como un fundamento de un mundo más justo y libre para todos, y que más tarde se constituirían en los principios de la pedagogía preescolar. La educación preescolar en Colombia y todas las acciones orientadas al niño y su familia han crecido y se han diversificado hasta el extremo de alcanzar un desarrollo insospechado.

Emergencia de la infancia contemporánea, 1968-2006 , es otro libro que se ubica dentro de la producción académica nacional en torno a los estudios de la infancia y es resultado de la investigación realizada por Absalón Jiménez Becerra de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en donde se resalta como “La infancia contemporánea busca

constituirse como dominio de saber en torno a un sujeto que se muestra como precoz, complejo e inacabado, que rompe con los parámetros de lectura que se habían establecido alrededor de él en la modernidad a través de las disciplinas. La infancia contemporánea, vista como sujeto, ha vivido un proceso de socialización, naturalización y objetivación que, para el caso colombiano, la ubicamos como apuesta investigativa entre 1968 y 2006. En esta investigación se aborda una infancia que es transformada, pero también es transformadora y continuamente está presionando una serie de nuevos emplazamientos en el interior del núcleo familiar, la escuela y la sociedad en general”.

A nivel latinoamericano el argentino Mariano Narodowski también aborda el concepto de infancia reconociéndolo como un producto de la modernidad contextualizada por discursos médicos, psicológicos y pedagógicos, en donde la edad supone caracterizaciones propias de estadios y periodos de acuerdo a su crecimiento y desarrollo, de la siguiente manera “Es prudente señalar que esta diferenciación entre la elaboración discursiva promovida a partir de la infancia en general (psicología-psicoanálisis-pediatría) y de la infancia en situación específicamente escolar (psicología educacional-pedagogía) supone, más allá de las múltiples y complejas relaciones existentes entre ambos campos, una diferenciación en el objeto de estudio: mientras que la primera elaboración estudia al niño; la segunda se aboca a una infancia integrada en instituciones escolares que se especializan en producir adultos: la escuela” (p.27), la infancia moderna surge desde aspectos de protección, cuidado y atención, bajo los discursos de la psicología y la medicina, planteando que “ahora el niño comienza a ser percibido como un ser inacabado, carente y por tanto individualizado, producto de un recorte en él, una necesidad de resguardo y protección” (p.32), por tanto se reduce el sujeto niño a un objeto de estudio por tener la

apropiación científica de un ser que necesita diagnósticos y exámenes que den cuenta del desarrollo progresivo normal y promedio en concordancia a la edad y al supuesto universal, de la misma forma se reconoce como un ser carente de posibilidades y condicionado por la escolarización “la infancia se constituye escolarmente, y una parte cuantitativamente relevante de la población es infantilizada a través del ejercicio de una relación de poder instituida en el ámbito denominado escuela” (p.57), la escuela entonces pretende formar experiencias y saberes que desconocen la vitalidad de la infancia.

3. EL MÉTODO, AL FIN Y AL CABO, NO ES MÁS QUE UNA ESTRATEGIA

Esta manera de interrogar la historia a partir de esos juegos de posibilidad y de imposibilidad es a mis ojos la más fecunda, cuando se quiere hacer una historia política y una política histórica. Foucault en Soy un artificiero.

Reconocer la historia como un sustento que fortalece la constitución del sujeto, de las instituciones y de las prácticas educativas en el mundo contemporáneo, son hallazgos que han sido contruidos a lo largo de los años, los descubrimientos en un presente dirigen la mirada a un pasado no cronológico, a un pasado que concierne e indaga posibilidades y condiciones que aprobaron la consolidación de un nuevo ser y que en el presente tiene significado que a través del tiempo ha complementado todo tipo de prácticas, así la perspectiva vislumbra entender y pensar el maestro de hoy, apreciando una historia alrededor del cual se constituyó, de manera que Foucault (2007)

“es definir las condiciones en que se ha ejercido la función que ha dado una serie de signos (no siempre ésta forzosamente gramatical ni lógicamente estructurada) una existencia, y una existencia específica. Existencia que la hace aparecer como otra cosa que un puro rastro, sino más bien como relación con un dominio de objetos.”(p.183)

Estos saltos de saberes alrededor de las condiciones es la herramienta metodológica que fundamentó la propuesta investigativa, así el objeto de estudio “formación del maestro para la infancia en Colombia: una mirada genealógica” se desarrolló a partir de las herramientas metodológicas arqueológica-genealógica, planteadas por Michel Foucault. En primer momento la arqueología se utilizó para la búsqueda de las condiciones de posibilidad que revelaron la aparición y la formación del maestro para la infancia en la primera mitad del siglo XX, la arqueología según Foucault (2007)

“Este término no incita a la búsqueda de ningún comienzo; no emparenta el análisis con ninguna excavación o sondeo geológico. Designa el tema general de una descripción que interroga lo ya dicho al nivel de su existencia: de la formación

discursiva a que pertenece, del sistema general de archivo que depende. La arqueología describe los discursos como prácticas especificadas en el elemento del archivo.” (p. 223)

Desde esta perspectiva la arqueología pretende descubrir las condiciones de existencia en la formación de maestros para la infancia, de modo que la identificación de las condiciones se agruparon en: religiosas, proteccionistas, concepción infancia y pedagogía, las cuales dieron cuenta del proceso de formación del maestro y que permitieron pensar en un maestro para la infancia, atendiendo a discursos que movilizaron prácticas en la educación en las primeras décadas del siglo pasado. Este análisis documental conlleva a conversar del origen del maestro para la infancia en el país, por lo que la arqueología no se separa de la genealogía, desde Michel Foucault (2010) “la genealogía sería la táctica que a partir de las discursividades locales así descritas, hace jugar los saberes, liberados de la sujeción, que surgen de ellas” (p.22), así la genealogía remite a las fuerzas que permiten la movilización de las condiciones de posibilidad.

Siendo así, la arqueología como análisis documental se apoya en la búsqueda de enunciados en documentos de la época, los cuales fundamentan el archivo, Foucault (2007) define como archivo “el sistema general de la formación y de la transformación de los enunciados.” (p. 221), el archivo del presente trabajo investigativo se organizó con documentos como: revistas de educación (Cultura, Instrucción pública, Maestro, Educación, Interamericana, Recortes, Horizontes), Memorias del Congreso, Informes del Ministerio de Educación, Declaraciones presidenciales y Decretos de los años comprendidos entre 1916-1946.

Desde este archivo se rescatan los enunciados que dan cuenta de las condiciones de posibilidad del maestro, así pues el enunciado es un acontecimiento, según Foucault (2007)

“un enunciado es siempre un acontecimiento que ni la lengua ni el sentido pueden agotar por completo. Acontecimiento extraño, indudablemente: en primer lugar porque está ligado por una parte a un gesto de escritura o a la articulación de una palabra, pero que por otra se abre a sí mismo una existencia remanente en el campo de una memoria, o en la materialidad de los manuscritos, de los libros y de cualquier otra forma de conservación; después porque es único como todo acontecimiento, pero se ofrece a la repetición, a la transformación, a la reactivación;

finalmente, porque está ligado no sólo con situaciones que lo provocan y con consecuencias que él mismo incita, sino a la vez, y según una modalidad totalmente distinta, con enunciados que lo preceden y que lo siguen.”. (p.46).

La lectura de los documentos permitió visibilizar los enunciados y reconocerlos en la constitución del sujeto de estudio, la consecución de enunciados se presentan en su conjunto como discursos, que sin duda alberga una historia, una vez más Foucault (2007) lo manifiesta en el siguiente apartado

“El discurso entendido así no es una forma ideal e intemporal que tuviese además una historia; el problema no consiste, pues, en preguntarse, cómo y por qué ha podido emerger y tomar cuerpo en este punto del tiempo; es, de parte a parte, histórico: fragmento de historia, unidad y discontinuidad en la historia misma, planteado el problema de sus propios límites, de sus cortes, de sus transformaciones, de los modos específicos de su temporalidad, más que de su surgir repentino en medio de las complicidades del tiempo.” (p. 198).

Por consiguiente los discursos encontrados pertenecen a: medicina, higiene, biología, catolicismo y pedagogía.

LA SUPERVIVENCIA DE LA HISTORIA

La sistematización de la información encontrada se organizó a partir los instrumentos (matrices y fichas temáticas) las cuales a continuación, dan cuenta de los resultados sintetizados:

1. Fichas temáticas

La ficha temática tiene como objetivo fundamental registrar la información temática de los documentos identificados durante la investigación. Se trata de un procedimiento metodológico que busca desarticular los textos en sus temáticas centrales o principales para posibilitar de esa manera cruces horizontales entre documentos de diverso tipo y nivel de los cuales deberán salir agrupamientos temáticos en los que sea posible ubicar cada uno de los documentos trabajados.

En las fichas temáticas se registró la información relevante a partir de temas entre los que se distinguieron (higienización, biológico-psicológico, familia-hogar,

patriotismo, antropología, expectativa, escuela, perfil del maestro, instituciones de formación, métodos); las fichas sintetizan los aspectos: título, autor, documento, categoría, palabra clave, temática y comentarios.

La utilidad de las fichas temáticas contribuyó en la decantación de los temas y en la identificación de los enunciados, de manera que el análisis y el cruce de temas permitieron relacionar las cuatro categorías que vislumbran las condiciones de aparición del maestro para la infancia en Colombia.

2. Matrices de relación y análisis

Las matrices permiten establecer vinculaciones entre categorías y temas, su utilización en el trabajo se evidenció desde matrices de relación y análisis, organizándose de la siguiente manera:

2.1. Matriz general

Contiene los campos: tipo de documento y año, entre los tipos de documentos se identificaron: jurisprudencia, textos teóricos, artículos especializados, artículos de prensa, otros.

2.2. Matriz especializada

La cual presenta información de textos teóricos entre los que se organizaron: textos metodológicos, tesis, artículos y notas referentes a la historia de la educación infantil.

2.3. Matriz histórica

En esta se relacionó cronológicamente la historia de la educación preescolar y la formación de maestros.

2.4. Matriz de selección

La matriz de selección relacionó los documentos encontrados, organizados según: documento, capítulo o sección, autor, categoría, descripción contenido e imagen (archivo digitalizado).

2.5. Matriz categorial

En la matriz se consignaron los ejes (infancia y formación de maestros), con espacios: documento, enunciado, interpretación.

2.6. Matriz temática

En esta última matriz se identificaron las supra categorías (religión, proteccionismo, concepción de infancia y pedagogía) y las categorías (biológico-psicológico, familia-hogar, higiene, expectativa, patriotismo, antropología, perfil de maestro, método, escuela), seguidas por los enunciados encontrados con la respectiva ficha temática.

EL ENGRANAJE

El desarrollo de la propuesta investigativa “Formación de maestros para la infancia” se manifestó en momentos que estructuraron su consecución.

1. Como primer momento se conoció y comprendió la perspectiva arqueológica-genealógica, planteada por Michel Foucault y su aplicación en el tema a investigar, al tiempo que la identificación de conceptos permitieron mayor apropiación, se reconocieron los conceptos: sujeto, formación, maestro, infancia, discursos, prácticas y enunciado.
2. Posteriormente la búsqueda y primeras organizaciones en las matrices relacionales, localización de documentos que conformaría el archivo, el lugar elegido fue el fondo de las escuelas normales, ubicado en el tercer piso de la biblioteca principal Jorge Palacios Preciado.
 - 2.1. Consulta de los documentos, el fondo no cuenta con sistematización, por ende se hizo la búsqueda de libro por libro para encontrar lo perteneciente a los dos ejes: infancia y formación de maestros.
 - 2.2. A medida que se encontró la información se fotografió las páginas, para el posterior proceso de digitalización.
3. Se revisó minuciosamente el archivo mientras se identificaron los enunciados a través de las lecturas: temática, discursiva, metodológica y crítica, propuestas por Olga Lucía Zuluaga Garcés.
 - 3.1. La primera lectura se define como temática: la realización de esta lectura comprendió la identificación de los ejes como fue la concepción de infancia y formación de maestros, con esa se pretendió resaltar los enunciados que aludieran a estos términos y la relación entre ambos; así mismo el encuentro de otras temáticas en los diferentes documentos, dieron la posibilidad para considerar nuevas categorías.

- 3.2 La segunda lectura es discursiva, esta establece relaciones entre los enunciados (higiene, medicina, biológica, psicológica, métodos, escuela, patriotismo, etc.) y se agruparon por semejanzas, organizando las cuatro supra categorías: religión, proteccionismo, concepción de infancia y pedagogía.
- 3.3 La tercera lectura es metodológica, desde la categorización anterior se formularon las condiciones de posibilidad que permitieron el surgimiento de la figura del maestro para la infancia en Colombia: religión, proteccionismo, concepción de infancia y pedagogía.
4. El análisis de los discursos y prácticas se resumió en la lectura crítica, de manera que fundamentó la formación del maestro para la infancia en la primera mitad del siglo XX en el país.
5. La escritura de dos artículos científicos en proceso de publicación, sistematizó la propuesta investigativa desde las categorías (religión, proteccionismo).

4. LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA

Alejandro Álvarez a partir de las investigaciones sobre la atención a los niños de la calle en Bogotá durante las décadas 1900 a 1950, resume “proteger la infancia podía ser una estrategia de resistencia frente a la metamorfosis acelerada que la ciudad le estaba imprimiendo a los valores, a la estética y en general a las normas sociales que juzgaban lo que se consideraba bueno o malo” (p.19), la contextualización que se establece a partir de la infancia en condiciones de mendicidad y desprotección atendió a las miradas de la sociedad, la apropiación de concepciones acerca de la benevolencia y de la maldad, influyeron el panorama frente a los niños. Álvarez (1999)

“Un inventario de los cuidados que se les exigía a las madres, a las familias y a la ciudadanía en general, nos insinúa que la sociedad se estaba infantilizando; la infancia se estaba convirtiendo en el corazón de la vida social” (p.20)

Los asilos y los hospicios representaron un refugio para los niños abandonados tanto así que la permanencia en estos lugares represento la influencia de la medicina, en el año 1947 la creación del instituto Nacional de Puericultura mediante el Decreto 2378, considero la especialización y formación de personal que trabajara en el la higiene materno infantil, por lo que Alvarez “se contrataron médicos especializados en pediatría y puericultura y enfermeras” (p.32), lo que condujo a la enseñanza de oficios como el control de partos, consultorías prenupcial, pre-natal, pos-natal, de niños sanos, de alimentación infantil., servicios de vacunación e higiene escolar, escuela de puericultura.

“Las cátedras estaban abiertas a expertos en higiene materno infantil y para profesores, higienistas, sociólogos y pedagogos que quisieran colaborar en la labor de educación y propaganda de cuestiones médico-social.” (p.33)

LA MEJOR PROFILAXIA CONSISTE EN PROCURAR MAYOR BIENESTAR

Tiene entre nosotros extraordinaria importancia la atención pre-escolar del niño, si se tiene en cuenta el papel que desarrolla la escuela en la difusión de las enfermedades por el hacinamiento de individuos de escasa inmunidad como son los niños; además, cuando el niño concurre a la escuela en condiciones de inferioridad física y mental, se produce el funcionamiento normal de la escuela. (Informe general del Director del Departamento Nacional de Higiene al Ministro de Educación Nacional. 1937)

La medicina se posicionó como discurso para regular las dinámicas en las instituciones educativas donde los maestros no solo eran expertos en la enseñanza, sino que apoyaban el quehacer educativo desde la sanidad y la higiene para el cuidado, control y vigilancia de enfermedades en los estudiantes, de este modo la profilaxia pasó a ser un recurso y medida privilegiada en los informes locales y nacionales debido al aumento del contagio de enfermedades y de los fallecimientos en edad infantil, en otras palabras la mortalidad infantil. De este modo la escuela fue el espacio de salubridad, cuidado, diagnóstico, prevención y tratamiento de enfermedades en los niños a partir de la enseñanza de hábitos de aseo e higiene.

En la política de la educación pública de la primera mitad del siglo XX en Colombia, se pensó a la escuela como una institución de prevención y promoción del cuidado personal para evitar el contagio de enfermedades e infecciones en edad escolar, pues un niño o un maestro enfermo implicaba un riesgo para la población estudiantil y la posibilidad de presentar trastornos patológicos en gran cantidad de educandos al entrar en contacto, se planteó entonces la posibilidad de expulsar a quien contrajera la enfermedad, Ministerio de

la Instrucción Pública (1916)“la exclusión de los niños y sobre todo de los maestros enfermos se impone.” (p.376), si era el caso del maestro enfermo durante el tiempo escolar, el Estado se delegaría de la manutención Ministerio de la Instrucción Pública (1916) “El Estado debería encargarse del sostenimiento de esos educadores que se han enfermado en servicio público” (p.376). Así el reconocimiento de la enfermedad en niños y maestros resultó ser una posibilidad cercana y costosa, debido al presupuesto que se dirigía a quienes eran afectados por el contagio.

La relación de la medicina en la formación del maestro se hizo perceptible, porque el maestro en formación para poder enseñar debía obtener un certificado de higiene, este le permitía permanecer en la escuela y dar clase, Ministerio de la Instrucción Pública (1916) “los maestros y profesores de todas clases deberían conocer las diversas manifestaciones de la tuberculosis y no se les autorizaría a enseñar sino después de haber obtenido un certificado especial de higiene” (p.376), así el maestro se perfiló como un agente de diagnóstico y cuidado de enfermedades con conocimiento en higiene hacia la prevención, detección y control de infecciones, igualmente se encontraba en condiciones de aplicar pruebas de análisis para la admisión y permanencia de estudiantes durante las jornadas académicas, quien además tenía la potestad de hacer cambios y proponer alternativas para tratar las enfermedades desde la escuela, por lo que la modificación de espacios contribuían al bienestar de la población estudiantil, Ministerio de la Instrucción Pública (1916)“Son indispensables sitios de recreo numerosos, con juegos organizados.” (p.376), de tal manera que las actividades que se planeaban eran dependientes del control y saneamiento de los alumnos como por ejemplo la inserción de rutinas de aseo en las jornadas escolares Ministerio de la instrucción Pública (1916)“se recomiendan ejercicios apropiados y la

práctica frecuente de baños de agua fría” (p.376), la escuela se convirtió en centro de tratamiento, prevención y cuidado para los estudiantes que ya se hallaban enfermos o se encontraban en riesgo de contagio Ministerio de la Instrucción Pública (1916) “las escuelas al aire libre, necesarias para los jóvenes tuberculosos, son excelentes para lo que están propensos a adquirir la enfermedad” (p.376)., la tuberculosis fue una de las enfermedades que se propagó rápidamente en la población colombiana, el aumento de la transmisión y el desarrollo de la enfermedad fue atribuida a la pobreza, así lo presenta el Ministerio de la Instrucción Pública (1916) “el agente principal de la eclosión y del desarrollo de la tuberculosis es la pobreza”, gracias al contagio masivo de la tuberculosis se desarrollaron propuestas de higiene para favorecer la protección y atención a la población.

La higiene promovía bienestar tanto para la persona como para la sociedad y una muestra de esta relación de cuidado se propició en los espacios, de manera que la limpieza en los lugares en los que el niño pasaba la mayor parte de su tiempo sería reflejo de saneamiento o por el contrario muestra de insalubridad, bajo la indicación Ministerio de la Instrucción Pública (1916) “La mejor profilaxia consiste en procurar mayor bienestar” (p.376), se intentó persuadir la limpieza en la escuela y en el hogar ya que estos lugares incidirían en el bienestar de los niños, y la escuela en su función de controlar enfermedades y promover la higiene influiría en las familias, desde el hogar los padres debían seguir cuidados para evitar la propagación de infecciones y contagio, entre las medidas de protección se encontraban la limpieza de habitaciones y la alimentación saludable; Precisamente la higiene centraba sus hallazgos en maximizar el bienestar personal, por lo que cultivar los cuidados desde edades tempranas posibilitaría que la persona conservara por el resto de su vida las mínimas prácticas de aseo y limpieza, a la vez que conseguiría

defensa ante enfermedades e infecciones, a partir de esta perspectiva una de las tareas del maestro en la escuela se concentraba en Santos (1941) “Tratar de inculcar a nuestros niños todo lo que deben saber en materia de higiene” (p.87), así las pautas de protección y cuidado se irían fundamentando desde la escuela a través de la adopción de hábitos saludables que se reflejarían en la casa y que construirían una vida sana, entonces el propósito de la escuela era regenerar fisiológicamente al niño, esto incluía la apropiación de costumbres en materia de higiene y aseo, según Darío Echandia (1936) “debe proponerse en primer término la restauración fisiológica del niño” (p.43), así la salud se posicionó como tema fundamental de la enseñanza Darío Echandia (1936) “Y debe precaverlo por la enseñanza de la higiene y el hábito de sus preceptos de los riesgos que correrá en el futuro si abandona esas costumbres nuevas y olvida aquellas enseñanzas” (p.43), desde la escuela el niño aprendía hábitos que serían para toda la vida y el maestro daría cuenta de la desventaja en caso de no aplicarlos.

Así mismo el hogar sería testigo de la educación y la salud del niño, pues la higiene daba cuenta del estado físico y mental, una vez en el casa los padres debían estar atentos al desarrollo del niño y al estado de salud, observando las actitudes que demostrara puesto que resultaban ser vitales para conocer el crecimiento, así lo expresa la plegaria por el niño Vigil (1939) “Amar el niño es enterarse de su higiene mental y fisiológica, permitirle que sea bueno y feliz, sano y alegre.” (p. 12), un aspecto que se verificaría en los cuidados y vitalidad de la infancia desde el hogar y la escuela, tanto así que la higiene y el cuidado del cuerpo hizo parte de las recomendaciones para los padres Díaz (1939) “El niño tiene derecho a limpieza y, por consiguiente, al baño diario, que le facilita la circulación de la sangre y le evitará infinidad de enfermedades cutáneas.” (p.148), de esta manera la limpieza y

el aseo favorecería mantener una salud óptima y los hábitos saludables serían primordiales para alcanzar un bienestar.

La higienización además del cuidado del cuerpo y de la fisiología del niño, relacionaba la actividad mental y la conducta al estado del mismo, por lo que la escuela adoptó la propuesta de la higiene mental en la formación del maestro Martens (1937) “queremos que el institutor, singularmente, se inicie ya en el estudio de la clínica infantil.” (p. 82), el maestro reconocía la naturaleza de la conducta del niño, sin embargo las manifestaciones en sus modos de actuar daba indicios de cómo se encontraba, representando un elemento de diagnóstico, análisis y seguimiento, Martens (1937) “Se llama clínica de higiene mental o de orientación infantil a la destinada especialmente a los problemas de conducta” (p.83), conjuntamente la visión de la escuela como centro de intervención e identificación de enfermedades optó por revisar el ingreso de los estudiantes, estos debían estar sanos, Ruben Gamboa (1937) “Es pues, indispensable colocar al niño en buenas condiciones antes de su ingreso a la escuela para que pueda recibir de ella la totalidad de sus beneficios.” (p. 70). De modo que si el niño ingresa con dificultades interrumpe la dinámica normal de la escuela Ruben Gamboa (1937) “además, cuando el niño concurre a la escuela en condiciones de inferioridad física y mental, se produce a él mismo un daño, en ocasiones irreparable, y perturba el funcionamiento normal de la escuela” (p. 70), ya que el niño en sus primeros años aparecía como protagonista del aprendizaje y requería de cuidados al ingreso y durante su permanencia en la escuela, lo señala Gamboa (1937)

“Se prestará mayor atención a los niños de edad preescolar, se llevaría a la escuela en un contingente de niños sanos que podrían desarrollar mejor el

trabajo que la escuela les impone y al mismo tiempo se ahorrarían los ingentes gastos de la medicina escolar.” (p. 70).

Por lo que la formación de niños sanos contribuiría en un bienestar colectivo, no se recurriría a la compra de medicamentos y por ende disminuiría los gastos de la escuela en materia de sanidad. En este sentido se estableció como orden nacional en las capitales de los departamentos, la creación de la Unidad Escolar Sanitaria, bajo la dirección del Consejo Departamental de Educación, las unidades escolares sanitarias contaban con personal especializado en salud como médicos, dentistas escolares, enfermeras escolares, inspectores sanitarios, farmacéutico y microscopista, la labor de las unidades se centró en el saneamiento, control, tratamiento y prevención de las enfermedades Ministerio de Educación Nacional (1937)

“La labor médico-social de las Unidades Escolares Sanitarias se encaminará, fuera de la misión de saneamiento rural y urbano que es primordial en la campaña, a la aplicación de las medidas profilácticas (vacunación, etc.) contra las enfermedades de carácter epidémico; el control y tratamiento de las endemias existentes en cada zona.”, (p. 25).

Además por ser un servicio gratuito y obligatorio para los maestros y los estudiantes, estas unidades realizarían visitas periódicas que iniciaban por las escuelas y se extendían a lo largo de la población Ministerio de Educación Nacional (1937) “comenzarán necesaria y obligatoriamente por la escuela” (p.25), el servicio de las unidades se encargaría de ir a las instituciones educativas para la inspección, vigilancia y control de salubridad Ministerio de Educación Nacional (1937) “Examinaran y tratarán todo el personal de los colegios y escuelas oficiales” (p. 25), dentro de las funciones de las unidades escolares sanitarias se

encontraban: la capacitación a los maestros en materia de salud Ministerio de Educación Nacional (1937)“e) Designarán por lo menos un día al mes para dictar a los maestros conferencias especiales sobre sexual y hacerles prácticas de higiene general.” (p. 25) y el sellamiento de establecimientos educativos por desacato e incumplimiento de los mínimos requerimientos de higiene Ministerio de Educación Nacional (1937) “f) Examinarán y visitarán los locales de las escuelas que le correspondan en su zona, velarán por su desinfección e higiene, cerrarán aquellas que no reúnan las condiciones higiénicas requerida” (p. 25) ; En cuanto a la prevención de enfermedades infecto-contagiosas se ocupaban de la aplicación de vacunas Ministerio de Educación Nacional (1937) “vacunaciones a todo el personal de niños y maestros” (p.25) y de la promulgación de medidas para el cuidado como la alimentación saludable tanto en la escuela y en la casa Ministerio de Educación Nacional (1937) “h)Orientarán, dirigirán, fiscalizarán y controlaran la alimentación de los escolares” (p. 25); Mientras en lo pedagógico revisaban las prácticas de la clase de gimnasia Ministerio de Educación Nacional (1937)“las escuelas sea de acuerdo con los principios de fisiología e higiene infantil.” (p.25), luego debían presentar conocimientos en salud y desarrollo de niño.

Así mismo las Unidades Escolares de Sanidad intervinieron en las familias a través de la atención en consultorios o en casas para las madres gestantes y los niños en edad preescolar, Ministerio de Educación Nacional (1937)

“c) La protección materna y la de los niños en sus edades de lactancia y periodo pre-escolar, se atenderá en las Unidades por medio de las consultas prenatales y del servicio obstetrical a domicilio, en las salas de maternidad donde estas existan, a cargo del médico y de la enfermera paterna, como también con las consultas para niños sanos y enfermos que se reglamentaran

y practicarán de acuerdo con las indicaciones del Departamento Nacional de Higiene.” (p. 26).

No obstante los maestros se encontraban con la necesidad y pertinencia del cuidado en la edad infantil desde la higiene, entonces se pensó la creación de establecimientos que involucraran la participación de las madres gestantes y la programación de jornadas dedicadas exclusivamente a la protección del niño, así se plantea a continuación Forero (1934)

“Corresponde a la ciencia médica esta primera etapa de la protección infantil, y como medio insuperable para realizarla se debe propender por la fundación de salas-cunas, de consultorios públicos sobre asuntos relacionados con la maternidad y la puericultura, con la higiene infantil y hasta con la eugenesia.”, (p.1202).

De esta manera los niños tendrían seguimiento en sus primeros años de acuerdo a su crecimiento y desarrollo en los consultorios públicos dispuestos a la atención de las madres e hijos. Sin embargo la desprotección que se le daba al niño en cuestión de sanidad por parte del Estado, se vio reflejado en los altos índices de mortalidad infantil, en el informe general del departamento de higiene se expresa el descuido Ruben Gamboa (1937) “entre nosotros este lapso tan importante de la vida infantil está prácticamente colocado fuera de la atención de la higiene y de la protección de las autoridades sanitarias.” (p. 69) , el estado invisibiliza al niño durante los primeros seis años sin conocer que es el momento donde más requiere de cuidado, sin distinción en el proceso educativo la atención a los niños es de completa observación debido al alto riesgo que tiene por contraer infecciones y enfermedades Ruben Gamboa (1937) “Tiene entre nosotros extraordinaria importancia la

atención pre-escolar del niño, si se tiene en cuenta el papel que desarrolla la escuela en la difusión de las enfermedades por el hacinamiento de individuos de escasa inmunidad como son los niños” (p.70.), ya que el hacinamiento de estudiantes aumenta las probabilidades de contagio por la insalubridad y las mínimas condiciones de limpieza y aseo.

La mortalidad infantil se presentó en cifras crecientes durante la década de 1930-1940, dentro de las causas se encontraron: la mortalidad precoz, las patologías adquiridas durante el embarazo, los traumatismos del parto y posparto, las enfermedades obtenidas durante el crecimiento y las enfermedades crónicas. De manera que la mortalidad precoz se presentaba en la primera hora durante y después del parto y se reflejaba en malformaciones congénitas, prematuridad y debilidad congénita, en otras palabras Ruben Gamboa (1937) “Las causas de la mortalidad se reducen en cinco grupos: vitalidad deficiente y defectos de constitución, enfermedades del aparato digestivo, enfermedades del aparato respiratorio, enfermedades infecciosas y otras causas.” (p.65). Hacia el segundo y sexto año, las causas de la mortalidad pre-escolar se relacionaron con la nutrición y respiración, Ruben Gamboa (1937) “Las enfermedades de la digestión como causa de muerte tienen un considerable aumento, cosa que se debe a que en este periodo de la vida el niño principia a tomar alimentación mixta o artificial, alimentación que en la mayoría de las veces es inapropiada, tanto en su cantidad como en su calidad.” (p.64).

Así el paso de la lactancia materna a los alimentos sólidos resultaba ser un proceso de riesgo y cuidado, por tanto se hizo necesario adoptar prácticas alimenticias y de limpieza que se complementaran con los tratamientos medicinales y el control a los centros médicos, y a nivel estatal las alternativas preventivas para reducir la mortalidad infantil Ruben

Gamboa (1937)“deben tomarse para combatir estas causas son de carácter higiénico social” (p.66), se coincidió en habilitar espacios públicos para la atención de madres embarazadas como consultorios prenatales y el trabajo con centros de protección infantil Gamboa (1937)“para combatir esta mortalidad es indispensable aumentar el número de Consultorios Prenatales, aumentar y mejorar la atención en el parto a las mujeres necesitadas de asistencia” (p.66), se considera entonces una relación de asistencia a las madres gestantes ya que el bienestar del niño depende de las prácticas de limpieza e higiene que ella tenga, una vez el niño se encuentre en pleno desarrollo la escuela continuaba el proceso de higiene y cuidado para evitar y disminuir el contagio de enfermedades e infecciones que degeneraban la población estudiantil.

AL CONSIDERAR LO QUE ES EL NIÑO, VEMOS QUE LO ES TODO: LA EVOLUCIÓN DE LA VIDA

Y en este maravilloso proceso, verdadera obra de filigrama en la creación, cuanto cuidado hay que tener en cada una de las facetas de sus desarrollo, y con cuanta sagacidad e inteligencia llegue a su debido tiempo, y cuando encuentre campo propicio para su perfecto aprovechamiento. Con qué discreción hay que ir preparando al neófito para que tome sin cambios bruscos todas las formas de su nueva organización. Es que ser niño no es apenas dar un motivo a lo lúdico para que hagan asonancias y consonancias; la niñez es una realidad orgánica de continuos cambios, que deben procurarse dentro de un orden juicioso y con una armonía absoluta. (Aspectos de la educación de la niñez en la edad pre-escolar. Párrafos de la conferencia dictada por el doctor Carlos A. Vera Villamizar el 23 de setiembre de 1936 En Revista EDUCACIÓN, Cúcuta, Enero de 1937 Año IV. Nos. 18 y 19.)

La biología y la psicología como ciencias reconocieron al niño como sujeto de desarrollo y crecimiento, producto del evolucionismo y del ciclo vital, por lo que los cuidados prenatales, neonatales y posnatales representaban el bienestar del niño, así como la creación de condiciones óptimas para su desenvolvimiento en el entorno, conjuntamente el estudio de las acciones del niño reconocieron las posibilidades de la infancia desde las

facultades de la mente y del progreso físico a partir de sus movimientos y conductas principalmente.

El niño en el mundo y en la sociedad recuerda la subsistencia y la expresión vital Jiménez (1935) “El niño es la personificación del derecho a la vida” (p.40.), el ser, biológicamente proviene de otra vida y cuenta su historia desde el nacimiento, entonces el niño se concibió como producto de la existencia, de la evolución y de la humanidad Sáenz (1932) “Tratado por ciencias diversas de las jurídicas, el que se relaciona con la vida embrionaria del ser humano.” (p.391), De esta forma la biología reconoció al niño como protagonista de desarrollo y crecimiento formando parte de un ciclo vital Jiménez (1935) “al considerar lo que es el niño, vemos que lo es todo: la evolución de la vida” (p.41), así la infancia representó un estado progresivo, abriendo paso a las diferentes etapas Díaz (1939) “En el curso de la vida llegará a ser joven, hombre maduro y quizás anciano” (p.142), el salto a las otras etapas vitales se comparó con la fortaleza de las plantas, así el desarrollo del niño fue vital como el de la planta puesto que en su crecimiento es un ser pasivo que requiere de cuidados Restrepo (1916) “hasta los seis meses, la única facultad que se ve funcionar activamente en el niño es la vegetativa: crece y se desarrolla el niño como una planta.” (p.429), en este periodo el niño incorpora la sensibilidad a través de las manifestaciones de su cuerpo de acuerdo a situaciones con las que se enfrenta Restrepo (1916) “Para mí, un niño es un ser vivo que se nutre, crece, se desarrolla y que está dotado de movimientos torpes y de una sensibilidad rudimentaria y embotada.” (p.429), en un inicio el niño no controla movimientos, a medida que va creciendo va perfeccionando los movimientos, por tanto se aconsejaba a quienes lo cuidaban que no acelerarán la continuidad, ya que Díaz (1939) “La naturaleza se encargara de esto, y no tenéis que intervenir en su divino proceso

evolutivo, porque entonces la frustraríais.” (p.149) pues con el transcurso de los días se harían notables los cambios del bebé.

El niño en su proceso evolutivo, afronta cambios que lo acercan a la madurez en decisiones, precisión y perfeccionamiento de acciones, diariamente se automatizarían movimientos en relación a estímulos, percepciones y respuestas, procesos que irán madurando con el tiempo, Díaz (1939) “el niño es con respecto al hombre lo que el fruto verde con respecto al fruto maduro, lo que el capullo respecto a la flor.” (p. 149), así se describe al niño, como un principio que con el paso de los años formará su pensamiento a través de reflexiones Vera (1937) “Para que alcancen su perfecto esplendor cuando se haya llegado a las madureces reflexivas de la edad adulta.” (p.28), así el crecimiento del niño tendría un punto máximo cuando se convierta en hombre, un proceso consecuente en el transcurso de la vida, por lo que no se debe adelantar su evolución Díaz (1939) “Si nos empeñamos en madurar el fruto antes de sazón, lo echamos a perder, pues solo obtendremos un fruto raquítico y falto de su verdadero sabor” (p.149). Se definió entonces la naturaleza como la guía que regula el proceso de avance del ser.

Mientras el niño en su crecimiento requiere cuidados especiales que propenden su bienestar, se concibió como derechos la atención del menor donde la familia debía ser la garante del cumplimiento de estos Díaz (1939)

“El niño tiene derecho a la luz y al calor, como las plantas que embellecen y enriquecen los campos. Asolead sus habitaciones y la ropa de su cama, abrigadle bien contra el frío y la humedad, y dejadle que diariamente, por un tiempo razonable, reciba los ardientes rayos del sol.” (p.148).

De manera que la familia contribuía desde el cuidado a un sano y fuerte desarrollo, en este sentido la evolución de la infancia Vera (1936) “se verifica en dos periodos: el de la primera y el de la segunda infancia.”(p.24), el niño en la primera infancia Vera (1936) “tiene funciones meramente vegetativas” (p.24) y se muestra indiferente ante reacciones Vera (1936) “Él no puede reaccionar contra nada porque no es capaz de reaccionar, no hay un ser más pasivo que un párvulo” (p.24), la incapacidad de respuesta del niño ante situaciones repentinas, representa que su capacidad de respuesta inmediata hasta ahora se está desarrollando al igual que su sensibilidad, además el niño en su primera infancia se encuentra privado de autonomía para el desenvolvimiento en un espacio, tanto así que Vera (1936)“es el animal más inútil y desprovisto de recursos para poder vivir por sí mismo” (p.24), en este caso requiere del acompañamiento de la madre en todo momento y se comparó con un animal que puede subsistir independientemente Vera (1937) “todos los otros buscan su alimentación, caminan sobre superficies sólidas y hasta se defienden en los medios líquidos por medio de la natación” (p.24) , el panorama cambia hacia los seis meses en la segunda infancia porque se estructura su sensibilidad de manera que Vera (1937)“el niño sufre una fuerte y notable sacudida porque coincide con su despertar a la vida en un mundo nuevo” (p.28), durante este paso se despierta interés por el mundo, lo explora desde sus sentidos y logra percepciones asociadas a los estímulos intuitivos que se solidificaran en la edad adulta, en este periodo conocido como sensitivo la motricidad se fortalece al igual que la sensibilidad, puesto que empieza a, Restrepo (1916)“emplear su actividad, después por curiosidad; empieza a recordar sucesos; siente alegría al ver que puede obrar sobre las cosas” (p.432) y al tiempo logra desenvolverse a través del lenguaje y de la sociabilidad Restrepo(1916) “imita cuanto ve u oye, y las aprende a hablar, siempre el instinto de la sociabilidad” y demuestra

emociones “ se enoja y manifiesta simpatía y amor.” (p.432), logrando reconocer los principios en construcción de su personalidad.

Partiendo de lo anterior la educación asumió un predominio en la personalidad individual del niño y por tanto se preocupó por el desarrollo Mallarino (1945) “la primera y más importante es la de propender al desarrollo armonioso de la personalidad infantil en todas sus fases (física, moral, afectiva, intelectual, etc.)” (p.52) , así el maestro recurrió y proporcionó variedad de elementos que permitieron potenciar la construcción del proceso de la personalidad Mallarino (1945) “todos los estímulos, medios y oportunidades para que este desarrollo se realice normalmente” (p.52) , y que contribuyera al fortalecimiento de las capacidades del niño, tanto que Mallarino (1945) “logre el máximo afinamiento y mejor cultivo de sus aptitudes innatas” (p.52); La personalidad humana se vio reflejada desde las fases anteriormente nombradas, de esta forma el crecimiento del niño estaba en busca del establecimiento y formación de lo innato y natural, reflejado en un proceso centrado en la armonía y construcción de manifestaciones de la actividad mental y conductual, así la escuela propendió por estímulos Vera (1937) “ya puede comunicarse por medio del lenguaje, de las sensaciones apreciativas y de la intuición” (p.28) que serían representativos y reveladores en la etapa del inicio de la personalidad.

CUANTO MEJOR SE LE CONOCE MÁS SE LE AMA Y CUANTO MÁS SE LE AMA MÁS SE LE

RESPETA

- 1. Observar y guiar al niño; de ninguna manera constreñirlo*
- 2. Estimularlo y elogiarlo siempre que sea posible*
- 3. Ser justo y consecuente con él en toda ocasión.*
- 4. Granjearse el respeto, la cooperación y cariño del niño.*
- 5. Fijar las normas adecuadas de conducta a que ha de ceñirse*

éste. 6. Enseñarle a desempeñar la parte que en justicia le corresponde en los deberes, responsabilidades y obligaciones de un hogar democrático. 7. Respetar la personalidad e individualidad del niño, o sea, estudiar sus aptitudes, dirigir sus actitudes sanas y normales, descubrir sus limitaciones y no exigir lo que sea superior a sus fuerzas. 8. Desarrollar la iniciática del niño y acostumbrarlo a asumir responsabilidades sociales brindándoles ocasiones para llevar a cabo sus propios proyectos y permitiéndole incorporarse a agrupaciones recreativas, a sociedades juveniles de carácter cívico, etc. 9. Mediante un amor profundo y consciente dar al niño la luz y el calor que necesita para su crecimiento y desarrollo. 10. Independizar al niño gradualmente de la ascendencia psicológica de sus padres. Esto no significa privarlo del cariño, sino más bien dárselo aumentado en forma más abnegada y hermosa. (Lo que deben hacer los padres de familia, Por Elise H. Martens. En. REVISTA DEL MAESTRO No. 3. Mayo 1937. Pg. 82)

La manifestación por alcanzar esfuerzos de cuidado y el desarrollo físico y mental de la infancia queda inmersa en la escuela y en la familia, así la educación de los niños en el hogar representaría un precepto de protección relacionado con las recomendaciones médicas desde el embarazo y en los primeros años de vida. De este modo la familia constituye un lugar preponderante en la formación del niño, desde el cultivo de actitudes, conductas y comportamientos bajo fundamentos religiosos que se intensificaban una vez el niño ingresara a la escuela, pues allí se reforzaría la apropiación de las reglas de regulación, control y disciplina.

El cuidado del niño iniciaba en el embarazo, parto y posparto y estaba bajo la responsabilidad de la madre y de las recomendaciones de los médicos, por lo tanto la madre tendría en cuenta los consejos para el buen cuidado de sí debido a la constante exposición a enfermedades mientras el desarrollo del embarazo, por tanto era conveniente guardar reposo y alimentarse sanamente, en el momento del parto era necesario Bonilla (1937) “Acudir al médico o a una partera diplomada para el procedimiento del parto” (p.44), requerir de una persona con conocimiento para el trato con los ojos del recién nacido y la curación del cordón umbilical, sin este saber podría traer consecuencias de pérdida de la visión o muerte del recién nacido por infecciones, primordial Restrepo (1916) “Evitarle al

niño un enfriamiento y la pérdida de la vista.” (p. 422); después del parto y durante la dieta la madre ante cualquier malestar debía acudir al médico, así mismo el cuidado del recién nacido era en un ambiente familiar y saludable Bonilla (1937) “IV. Acuérdesse que el niño es un ser indefenso, y que por lo tanto, su existencia depende directamente del medio familiar que lo rodea, y principalmente y sobre todo de los cuidados higiénicos que les proporcione su madre.” (p.45), en especial la madre tenía el compromiso de que el niño tuviera un desarrollo íntegro Bonilla “Por lo tanto, a usted como tal le corresponde atender y cuidar personalmente a su niño. Si no lo quiere perder y si quiere que se desarrolle sano y fuerte.” (p.45), pues cualquier descuido en la alimentación con la leche materna se traducía en una transgresión Bonilla (1937) “así, pues, no cometa usted un crimen de lesa maternidad, privando a su hijo de la leche materna.”(p.45), adicionalmente los cuidados del niño en sus primeros meses de vida se centraría en la higiene Bonilla (1937) “VIII. Vigile constantemente la limpieza de su niño” (p.46) y en la apropiación de hábitos como la rutina del baño Bonilla (1937) “XI. Bañe a su niño todos los días: así lo previene de muchas enfermedades y lo habitúa desde pequeño a esta sabia costumbre, tan benéfica para la salud.” (p.46), el baño a partir de algunas particularidades, como la temperatura del agua, Bonilla “debe ser de treinta y siete grados (37°)” (p.46) y la utilización de la misma en el organismo Bonilla (1937) “XIII. Nunca bañe la cara del niño con la misma agua con que ha bañado su cuerpo.” (p. 47), de esta forma los cuidados se trasladaron a espacios con características específicas que potenciaran la protección del niño, Bonilla (1937) “VI. También son indispensables al niño el aire, el sol y la luz. Así la pieza del niño debe ser, ventilada y clara.” (p.45), como una medida más para la salud del recién nacido, Bonilla (1937) “VII. El niño debe dormir separado de la madre, en una cuna” (p.45) y cuidarle el reposo” y se vigilará su modo de dormir Restrepo (1916) “hay que acostumbrar al niño a dormir en

medio del murmullo ordinario de la casa y a no encontrarse acompañado al despertar.” (p.427). de esta manera el sueño resultó ser imprescindible y necesario en el cuidado del niño Bonilla (1937) “XIV. El sueño es indispensable al niño para su salud.” (p.47) y Restrepo (1916) “más necesita el recién nacido dormir que alimentarse” (p.424). La madre expresaría la atención hacia el niño con su vestimenta, de acuerdo al clima Bonilla (1937) “IX. Tenga bien abrigado a su niño y de acuerdo con las estaciones de nuestros climas.” (p.46), y de ciertos tipos Bonilla (1937) “X. los vestidos del niño deben ser holgados y sencillos.” (p.46), aun el contacto con objetos y juguetes debía ser de especial vigilancia ya que podían lastimar al niño Bonilla (1937) “XX. No deje cerca del niño objetos que puedan herirlo o envenenarlo: ni objetos que el niño pueda tragar y ahogarlo; ni aquellos que por su suciedad puedan infectarlo” (p.48), tampoco se recomendó la relación con mascotas Bonilla (1937) “XXI. No deje que su niño juegue, ni se pongan en contacto con animales domésticos.” (p.49) ya que aumentaba el riesgo de contraer infecciones; las anteriores indicaciones dirigieron la mirada a condiciones para un crecimiento sano; la madre quien fue la principal garante del niño debía estar atenta al peso Restrepo (1916) “Conviene pesar al niño todos los días desde que nace, durante varios mes, porque así podremos saber su se está desarrollando normalmente” (p. 422), al proceso de dentición, a los momentos de vacunación y a los movimientos que el niño realizaba, ya que ante cualquier cambio iría al médico inmediatamente Bonilla (1937) “Si su niño enferma, llame siempre al médico” (p.49)., por lo que el proteccionismo del menor estaría a cargo de la madre y del médico.

En ocasiones la madre no podía lactar al niño, para lo cual se recurría a una nodriza o ama de leche, quien debía cumplir con un perfil para desempeñar la labor. Restrepo (1916)

“Debe escoger una nodriza no mayor de treinta y dos años, de constitución robusta, temperamento sanguíneo, aspecto sereno y simpático, carácter suave, conducta ejemplar, inteligencia discreta, que sea muy aseada y no haya tenido ninguna enfermedad, transmisible, como epilepsia, escrófula, locura, etc.”(p.427).

La elección de una mujer sin los rasgos buscados provocaría un deterioro y retraso en el desarrollo del niño, Restrepo (1916)

No se acepte nunca nodriza de mal carácter o nerviosa, porque la agitación del corazón, la ira el rencor, el susto y las impresiones profundas son testigos que envenenan súbita o lentamente la leche, y pueden causar al niño convulsiones, diarrea y aun la muerte repentina. (p.427)

Así mismo sí era necesario una ama de brazos, que convendría escogerla de acuerdo a las especificidades Restrepo (1916) “debe ser muy sana y robusta” quien conocería las posiciones en que debía alzar al niño, Restrepo (1916) “Si la tenéis, cuidado de que le pase frecuentemente de un brazo a otro, para que el niño no sufra en su conformación; que le dé siempre una posición recta; que no lo tenga de continuo en los brazos sino que con frecuencia lo acueste”. (p.427).

El nacimiento de un hijo era la muestra y extensión de las familias, un gran orgullo del padre en enaltecer la especie Vera (1937) “Así como la vida del hijo es la más fuerte razón de la existencia de su padre.”(p.24), y en representar la sucesión del apellido Vera (1937) “Dándole poder para retratarse en un ser semejante a sí, que en la prolongación de su apellido y de su estirpe.” (p.24). la presencia del niño en el hogar, significó un primer acercamiento al

aprendizaje y la enseñanza, por tanto en sus primeros años el niño era educado por la familia especialmente por la madre, el acto educativo se conoció como la primera educación en el hogar, el niño quien estaba bajo el cuidado de la madre, recibiría el afecto y la enseñanza de sus facultades Vera (1937)“La primera educación del pequeño, depende en todo de la educación de ella, la salud y el cultivo del alma, son hechura de sus solas manos.” (p.24), más el reconocimiento, la responsabilidad y el trabajo que involucraba concebir un hijo, sin duda era una preocupación constante en el bienestar de sus hijos, Forero (1934) “Que deben llevarse al espíritu de las madres para que intenten por si mismas la resolución de los múltiples y complejos problemas que les impone su condición de gestoras de una nueva vida.” (p. 1202), la madre en su función de protectora y generadora de vida debió estar en facultad de guiar el crecimiento del niño a partir del cuidado, por tanto Restrepo (1916) “Es preciso que sepáis criarle y educarle” (p.421), de este modo el hijo era una bendición pues Duque (1946) “Dios lo da. Ella lo recibe, lo cría y lo educa en la iniciación de la vida.” (p.50), siendo visible la relación de la religión y la educación del hogar desde el nacimiento.

La educación del hogar continuaba en la escuela, allí el maestro apoyó su proceso de formación Dirección de Educación Pública (1936) “cuando el niño llega a la escuela hay una diferencia convertible lógicamente en perjuicio notable del desarrollo normal de la mente infantil”(p.3), iniciando por el cambio de sujetos de su enseñanza y por la re estructuración en el desarrollo mental, desde los principios psicológicos la escuela ya contrastaba la transición de lo desprovisto del crecimiento del niño en la casa a ser visible en el aula por el maestro, así la madre y el maestro asumieron funciones similares en el cultivo de la obediencia y orientación de conductas, la madre Duque (1946)“Que su misión, como la del maestro, no puede reducirse a dejar hacer, pero tampoco a cuidar al niño como quien cuida de un

prisionero.” (p.50), por lo que la imposición de límites en la conducta del niño reflejó el control de la madre y el maestro. La correspondencia de la familia-escuela se manifestó en los niños desde la educación impartida, de modo que los niños a través de su actuación darían cuenta de la formación en el hogar Vera (1937) “Yo pienso que los pocos buenos resultados de la educación se deben a los malos procedimientos empleados en los niños desde el hogar de sus padres.” (p.23), así las familias estimaron un inicio de construcción de la vida Duque (1946) “Porque el destino no existe: los primeros rasgos de ese futuro a quien llaman destino, los traza la madre en la niñez, en la infancia y en la juventud del ser que dio a la vida” (p.50), es decir que la formación inicial sería el tejido del futuro.

La educación del niño desde la familia obedecía a los principios impuestos por la misma en concordancia a su actuación ante variadas situaciones y a las disposiciones que tenían, de esta manera Mallarino (1945) “desde que nace, debe el niño subordinar sus necesidades y requerimientos a las leyes impuestas por su familia.” (p.51), sin dejar de lado que la formación reguladora y controlada estuvo influenciada bajo los cánones de la religión, incidiendo en la formación de sujetos homogéneos Mallarino (1945) “Parece, a veces, que los padres, en su intento de educarlos, trataran de desarraigar todas estas diferencias-posibilidades ilimitadas-, es decir, de reducir a todos los niños a una masa uniforme.” (p.52), así las maneras de ser en cada familia inspiraron a producir sujetos iguales, paralelamente la escuela se encargaría años después en forjar la vida de los niños en condiciones similares y a encaminar los efectos de la primera educación del hogar, Forero (1934) “Las consecuencias de la deplorable deficiencia con que los mismos padres realizan la formación primaria de las criaturas a quienes han dado el ser.” (p.1202), tanto que la escuela se convirtió en una institución de corrección de conductas previas, en este caso de los padres.

5. FORMACIÓN DEL MAESTRO Y RELIGIÓN CATÓLICA

El contexto educativo de la primera mitad del siglo XX estuvo marcado por las relaciones de la Iglesia Católica con el Estado, era función del mismo, de forma constitucional, garantizar a los fieles el pleno goce de sus derechos religiosos, sumado a lo anterior, se presentó un profundo cambio pedagógico y social al convertirse la escuela en una institución pública que estaba al servicio de toda la población colombiana, y a escala global “la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad” (Pineau, 1999:28) por lo que el Estado se propuso la tarea de abrir la mayor cantidad de escuelas posibles, en los sectores urbanos y rurales del país y formar en las escuelas normales a los maestros necesarios para atender a toda la población infantil que se encontraba en edad escolar y que necesitaba ser alfabetizada y educada, creyendo que los futuros adultos que tendrían que conducir los designios del país serían el reflejo de la educación que se les impartía en la escuela.

En este orden de ideas Pineau (1999) argumenta como la escuela se configura tomando elementos propios de la cárcel y de los monasterios para controlar lo que acontece dentro de su espacio físico así:

En ambos casos el espacio educativo se construye a partir de su cerrazón y separación tajante del espacio mundano, separación que se justifica en una función de conservación del saber validado de la época, y que emparenta a ambas instituciones a su vez con el templo antiguo. La escuela se convierte en la caja donde se conserva algo positivo de los ataques del exterior negativo. La lógica moderna le sumó a esta función de conservación de los saberes la obligación de expandirlos y difundirlos sobre su mundo exterior como una forma de su dominio. (31)

Se reitera que tanto la escuela como el maestro desde su formación fueron pensados por el Estado y la Iglesia Católica como el escenario y los sujetos respectivamente, que tenían la responsabilidad de resguardar, cuidar y educar a los niños según los principios morales y religiosos que constituían las bases de la nación, alejándolos de los malos ejemplos que podían tener de aquellos que vivían en pecado y no profesaban la fe cristiana. Sumado a esto se resalta como la escuela se convirtió en es un dispositivo¹ de producción de ciudadanos (Pineau, 1999: 28), que pretendía controlar los modos de ser y de pensar de las personas, empezando por los niños quienes se percibían como seres maleables.

EL MAGISTERIO ES SACERDOCIO SUBLIME

Jamás un maestro cristiano renunciará por temor a la lucha, dejar de conquistar un alma para Jesucristo, él que todo lo puede. (Gómez, 1916)

Abordar la formación del maestro para la infancia durante la primera mitad del siglo XX implica profundizar sobre el entramado de relaciones que se tejieron en esta época entre la Iglesia Católica y la educación colombiana, teniendo en cuenta que durante el periodo mencionado la Iglesia como institución tenía dentro de sus funciones guiar las almas cristianas según los designios de Dios, y también “la obligación indiscutible de ir ampliando y desarrollando gradualmente la vida sobrenatural que sus hijos reciben al ser bautizados; lo cual hace, muy principalmente, por medio de la instrucción y educación religiosa” (Uría, 1946: 29). En el tránsito en el que la educación dejó de ser un privilegio de

¹ Deleuze desde los estudios que realiza de las teorías de Foucault describe los dispositivos como una madeja, una unidad que se compone de líneas de distinta naturaleza, líneas de fuerza, de saber y de subjetivación.

las élites para masificarse a todo el pueblo, condujo a que la Iglesia y la Familia, se vieran obligadas a compartir con la escuela su misión educadora, haciéndose evidente la necesidad de formar la mayor cantidad de personas para que ejercieran como maestros en las escuelas de todo el país, en este sentido,

“la familia y la Iglesia [eran], pues las únicas sociedades que [tenían] potestad docente propia y ordinaria, comunicada inmediatamente por Dios. A los padres corresponde la educación física e intelectual de sus hijos; y también la moral, bajo la dirección de la Iglesia; a esta última toca el arte de la salvación eterna a toda criatura. Cualquier otro maestro, (...) no tiene otra autoridad sino la que el padre de familia o la Iglesia hayan querido delegarle.”(Carrasquilla, 1914: 86)

De acuerdo con lo anterior, los maestros, además de ser personas consagradas al oficio religioso entre los que se destacaban sacerdotes, religiosas, diáconos, etc., también eran laicos que profesaban la fe católica y las costumbres religiosas, características que eran de suma importancia en el ejercicio de la enseñanza, por lo que “la primera y más importante obligación de un educador -alrededor de la cual giran todas las demás- consiste en profesar la fe cristiana, no sólo en el corazón, sino también con actos externos” (Celis, 1916: 424), dejando entrever que las tendencias y prácticas religiosas eran aceptadas socialmente solo desde el ideal Católico, estando ubicadas por encima del campo del dominio de saberes disciplinares o métodos de enseñanza, convirtiéndose en un requisito indispensable para quien pretendía llegar a ser maestro demostrar su lealtad a las creencias cristianas, y donde tener la recomendación de un Jerarca de la Iglesia Católica se convertía en la mejor carta de presentación para ser nombrado oficialmente en una escuela.

La movilización de este tipo de ideas religiosas en el plano formativo, dan cuenta de la relación directa que se construyó entre los fines evangelizadores de la Iglesia Católica y la

labor que debía cumplir el maestro en el ámbito educativo. Esto es de gran importancia y trascendencia en un periodo en el que la sociedad colombiana estaba viviendo grandes transformaciones políticas, económicas y culturales, y en donde la Iglesia buscaba mantener su influencia sobre la población colombiana, a pesar de las reformas orientadas principalmente por gobiernos liberales.²

Durante la primera mitad del siglo XX se resaltaba la función que de acuerdo con la Iglesia el maestro debía desarrollar, exaltando la profesión de ser maestro como una de las que más aportaba a los objetivos de modernidad y progreso por los que estaban encaminados los programas de desarrollo del Estado, en este sentido se reconocía “la importancia del papel que desempeñan los que abrazan la carrera del profesorado; difundir las luces y sembrar la semilla del bien constituye uno de los apostolados más sublimes, más bellos”, (Celis, 1916: 424) asignándole al maestro unas facultades de apóstol entendido en ese contexto como un ser enviado por Dios, que tenía por misión promulgar la fe cristiana como principio esencial e inquebrantable en la vida de todo católico, invitando a todos a conformar el cuerpo de la iglesia, promulgando las ideas de conversión, en este sentido.

El maestro debía reconocer que “en el Evangelio están las lecciones más eficaces, porque éste libro es el código de todas las magnificencias morales; sus enseñanzas son barrera de toda concupiscencia, sanción de todo desarreglo” (Gonzaga, 1913: 743), así la Biblia Católica era considerada como el libro primordial que fundamentaba el quehacer cotidiano del maestro y le posibilitaba “poner en práctica cuantos medios fueran adecuados

² Colombia cambia de manera sustancial durante la primera mitad del siglo XX; el motor de estas transformaciones fueron los procesos de modernización que se emprendieron con el fin de entrar de lleno en la órbita del capitalismo mundial.

para corregir aquellas almas que han sido confiadas a su cuidado” (Gómez, 1916: 426).

Cabe destacar que además de la biblia se encontraban los catecismos, los cuales eran de uso obligatorio en las escuelas, en ellos estaban consignados las oraciones que todo Católico debía recitar, vidas de santos que servían como ejemplos dignos de ser imitados, el culto a la Virgen, el rezo del rosario y ciertas normas de comportamiento del buen cristiano, que debían ser apropiadas y replicadas por los niños a diario.

El uso de los textos sagrados era indispensable en las clases, estaban en estricta relación con los contenidos académicos y los manuales o libros de texto utilizados en las escuelas eran diseñados y/o aprobados por representantes de la Iglesia Católica, situación fundamentada desde el Concordato entre la república de Colombia y la Santa Sede en su artículo XII se estableció que

En desarrollo del derecho que tienen las familias católicas de que sus hijos reciban educación religiosa acorde con su fe, los planes educativos, en los niveles de primaria y secundaria, incluirán en los establecimientos oficiales enseñanza y formación religiosa según el Magisterio de la Iglesia. Para la efectividad de este derecho, corresponde a la competente autoridad eclesiástica suministrar los programas aprobar los textos de enseñanza religiosa y comprobar cómo se imparte dicha enseñanza. La autoridad civil tendrá en cuenta los certificados de idoneidad para enseñar la religión, expedidos por la competente autoridad eclesiástica.

manifestando abiertamente su rechazo a cualquier tipo de educación o temáticas que se alejara de sus principios religiosos, pues se consideraba que desviar la atención de los niños hacia asuntos que no tuvieran a Dios como eje central atentaban contra el Estado, la sociedad y la familia conduciendo a los alumnos por los caminos del mal, lo que tendría graves consecuencias en el futuro, y por lo que maestros debían estar muy bien formados en su oficio para lograr cumplir “con fidelidad sus gravísimos deberes, contribuyendo

poderosamente a la realización de los planes benéficos de Jesucristo sobre la Humanidad, planes que muy principalmente se encaminaban a la recta formación de la niñez...” (Uría, 1946: 31).

En este orden de ideas, se consideró que “el magisterio es sacerdocio sublime (...) cuyo ejemplar es el Maestro Divino, Nuestro Señor Jesucristo” (Gonzaga, 1913: 740) con esto se asignaba al maestro unas características de entrega desmedida hacia su trabajo, asumiendo una responsabilidad mayor en la medida en que era éste quien llevaría las almas puras de los niños por los senderos del bien semejando a Jesucristo como pastor que guía y cuida de su rebaño, por cuanto se concebía que “las ideas religiosas son el complemento de la verdadera educación, y cuando no iluminan la mente del maestro, no podrá conducir a sus educandos a la perfección moral...” (Celis, 1916: 424) lo que implicaba que el maestro estuviera en conexión directa con Dios a través de la permanente vivificación de los sacramentos, en especial del acto eucarístico, al que se acudía incluso en compañía de los niños, siendo prácticas que aún se replican en la actualidad.

La labor que desarrollaban los maestros era enaltecida como una de las más esenciales, dignas de todo el respeto y la admiración por parte de la sociedad, teniendo en cuenta que “es indiscutible la nobleza del magisterio, muy grandes son los deberes que nos impone; pues si todo hombre, en cualquier esfera de acción, tiene que rendir culto al deber, esta obligación crece de importancia al tratarse de un modelador de los ciudadanos del porvenir” (Celis, 1916: 424) dándole al maestro un lugar de relevancia por cuanto en sus manos esta formar a los niños los cuales se convirtieron en la esperanza de un futuro próspero.

De acuerdo a lo anterior se reconoció que “el educador no puede ser un simple asalariado, porque su labor exige elevado espíritu apostólico. Es apenas natural prever, si, la remuneración que permita al maestro y a su familia vivir en acuerdo con los deberes que su misión le impone” (MEN, 1949) que el maestro goce de bienestar cobra importancia teniendo en cuenta que “el educador debe sembrar ideas, desarrollar energías y hacer aceptar principios, que den por resultado convicciones profundas, esto es, que sus cualidades son de orden físico, intelectual y moral” (Gonzaga, 1913: 745), considerando que el maestro debía ser el mejor ejemplo de un cristiano ferviente que lucha contra el pecado para llegar al fin último de la redención.

Dentro de las ocupaciones que se le atañen al maestro de esta época se encuentra el uso indispensable de “la instrucción, como parte esencialísima de la educación” la cual “contribuye poderosamente a alcanzar el fin de esta, es decir, conducir al hombre a sus destinos en la tierra y aún más allá de los horizontes de ella”, (Martínez, 1916: 426) razón por la cual se consideraba que todas las acciones que realizaba el hombre eran un producto de la instrucción,

Largo sería enumerar uno a uno los fines que el hombre tiene que llenar sobre la tierra, pero en todos ellos la instrucción desempeña el principal papel: por ella el hombre pone los elementos de la naturaleza a su servicio; por ella penetran en las profundidades desconocidas de los mares; por ella se atreve a investigar una a una las manifestaciones del espíritu, por ella se transforman las naciones, se civilizan los pueblos, se establecen las escalas sociales, se conoce la grandeza de nuestro principio y la sublimidad de nuestro fin; por ella la inteligencia se remonta a contemplar las verdades sobrenaturales, y el hombre, orgulloso de poseerla, se eleva en la atmósfera como queriendo salvar los límites que Dios le marcó... (Martínez, 1916: 426)

Identificándose que era el maestro quien a partir de sus prácticas de instrucción le proporcionaba a los niños las herramientas necesarias para que se convirtieran en ciudadanos ejemplares que actuaban en todo ámbito movidos por el amor a su Patria y a sus principios religiosos, así el Estado a través de los representantes del Ministerio de Instrucción Pública le solicitaban a los maestros “elevar su escuela al nivel que debe ocupar en una república democrática y cristiana”; dar “pruebas de moralidad y cultura” llevar “método y armonía en sus procedimientos” (Celis, 1916: 424) considerando que a partir de estos lineamientos la escuela respondería perfectamente a los intereses nacionales, resaltándose las pretensiones religiosas y sociales que tanto el Estado y la Iglesia esperaban de los maestros, fundamentando la fe cristiana como principio indispensable para conservar la armonía y la paz en el país.

Al maestro también se le asignó la facultad de impartir castigos, que eran concebidos durante la primera mitad del siglo XX como la mejor forma de reprender a aquellos niños que tentados por los deseos y el pecado realizaban actos que iban en contravía del ideal cristiano, dentro de las actitudes que se rechazaban a toda costa se relacionaban “la soberbia, generalmente en la forma de egoísmo, terquedad, desobediencia, susceptibilidad, crueldad, el miedo que suele llegar a convertirse en cobardía, la timidez y vergüenza exageradas; la mentira, la glotonería y la ira” (Restrepo, 1916: 569) este tipo de características debían ser reprendidas cuanto antes por el maestro al ser la autoridad de la escuela y quien era responsable de velar y preservar las almas puras de los niños, incentivando por el contrario virtudes esenciales de todo aquel que profesaba la religión

católica, la piedad, el amor incondicional a la familia y al trabajo, el respeto a los semejantes y el temor de Dios.

En este sentido, el maestro haciendo uso de su autoridad debía “castigar en perfecta calma y después de pensar detenidamente la gravedad de la culpa, sus causas, sus efectos y la naturaleza del delincuente” sólo así el castigo posibilitaría “en el culpable el dominio de sí mismo haciéndole formar firme propósito de apartarse del mal y obrar con rectitud.” (Gómez, 1916: 428) asemejando un acto de contrición que hiciera que el niño fuera consciente del pecado cometido y de las consecuencias que traía consigo desagradar a Dios, buscando reivindicarse y obtener el perdón a través de la oración y de las obras de misericordia que pudiese ofrecerle a sus semejantes.

Cabe reconocer que según Foucault (1988) “El cristianismo es la única religión que se ha organizado a sí mismo como Iglesia, y como tal, postula en principio que ciertos individuos pueden, por su cualidad religiosa, servir a los otros” (8), este panorama deja al descubierto que durante la primera mitad del siglo XX al maestro se le asignó unas facultades especiales que lo hacían digno de educar , como un gesto de entrega y de servicio hacia los otros que necesitaban de su orientación, desarrollándose así un poder pastoral que era ejercido por el maestro a través de las prácticas y los discursos con los que se relacionaba con sus estudiantes.

El poder pastoral es definido por Foucault (1988) como un “poder cuyo objetivo último es asegurar la salvación individual en el otro mundo”(8) por lo que es pertinente relacionar este poder con la función que cumplía el maestro al ser la persona que conducía a los niños

a través de la instrucción y la educación hacia su fin trascendental, lograr la vida eterna y es un “poder que no sólo se preocupa por toda la comunidad, sino por cada individuo particular” papel que cumplía el maestro a cabalidad si se considera que debía estar pendiente de cada niño como sujeto, pero también debía tener una perspectiva de los niños que tenía asignados a su cuidado desde un sentido colectivo que le brindara las luces necesarias para direccionar sus prácticas de enseñanza hacia el beneficio común.

La formación de los maestros desde las influencias religiosas posibilitó las condiciones para que el maestro se convirtiera en una réplica de los pastores, para lo que era necesario que cada maestro desarrollara al máximo un control total sobre sí, teniendo en cuenta que el imaginario que tenían los niños sobre su maestro se convertía en un referente a imitar, esto quería decir que el maestro era una figura pública, y que sus comportamientos y formas de vivir estaban en la mira constante del resto de la sociedad, donde el estado y la iglesia ejercían la vigilancia y el control necesario para que cada maestro cumpliera de forma intachable la tarea que le había sido confiada, reflejando “los procedimientos que, sin duda, existen en toda civilización, propuestos o prescritos a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de determinados fines, y por eso gracias a relaciones de dominio de sí sobre sí” (Foucault, 1997: 109) el maestro de esa época era un claro ejemplo de dominio sobre sí, ya que todos los ámbitos de su vida debían estar acordes a los ideales impuestos por sus superiores.

LA ESCUELA ES UNA CREACIÓN Y UNA REDENCIÓN

Una casa de educación se convierte en un templo; el empleo de maestro se levanta a las alturas del sacerdocio; entonces el árbol de la educación fructifica, y sus frutos son el hombre injertado en el cristiano; fruto digno de la palabra y sangre de Cristo (Gonzaga, 1913)

En este apartado se abordan las relaciones de la educación y la religión católica, teniendo en cuenta que durante la primera mitad del siglo XX los principios fundamentales de la escuela estaban establecidos en concordancia con los ideales de la Iglesia Católica, la escuela era considerada como “el germen de todo bien, el principio fecundo de donde la vida se escapa de todas las formas posibles: semeja al hogar paterno; toma prestados los rasgos del templo, y constituye la prolongación de ambos” (Gonzaga, 1913: 741), entendiéndose que la escuela era una extensión del núcleo familiar y de la Iglesia, y el lugar en donde el niño reafirmaba sus principios morales y religiosos, ya que se tenía una profunda creencia en que “la enseñanza cristiana encerraba la solución de todos los grandes problemas, que ilumina las tinieblas de lo pasado, de lo presente y de lo futuro” (Gonzaga, 1913: 742), esto conllevaba a reconocer que la fe trascendía a través del tiempo y del espacio para bien de la nación.

La escuela como institución donde se desarrollaban una serie de dinámicas particulares se concebía como “un mundo pequeño; ella prepara, arregla y destina a esas almas, que como tiernos tallos empiezan allí a brotar hojas, flores, frutos y espinas que ha de embellecerlos o ahogarlos en ese inmenso y oscuro jardín del mundo; y que esos corazones infantiles existen en germen o se desarrollan las mismas virtudes y vicios que dominan a los hombres de mundo,” (Gómez, 1916: 426) consideraciones por las que los maestros para la infancia debían tener las herramientas necesarias para hacer que la educación que se les

impartía a los niños estuviese dirigida a garantizar el desarrollo y fortalecimiento de sus facultades espirituales, haciendo que cumplieran con respeto y obediencia los designios de Dios alejándose de los malos hábitos y del pecado.

Los principios de la Iglesia Católica se arraigaron en la escuela de tal manera que para el maestro “educar un joven era desenvolver completamente los dones que ha recibido del cielo; es formar el hombre, el ciudadano y el cristiano: el hombre con dignidad, ciudadano con intenso amor patrio y cristiano a carta cabal”, (Gonzaga, 1913: 739), los objetivos tanto de la iglesia como de la escuela eran formar personas con tres características fundamentales para la sociedad, en primer lugar un hombre creyente, respetuoso de los preceptos religiosos, en segundo lugar un ciudadano consiente de su responsabilidad para con la sociedad y el Estado, y finalmente un patriota defensor de su país. En este sentido, la escuela debía formar al niño para convertirlo en un hombre que cumpliera con unas cualidades necesarias que lo hiciesen convertirse en un ser digno de representar a su familia, a su país y a su fe.

Para ese momento, “la educación consistía en excitar y dirigir la actividad libre del hombre para que adquiriera toda la perfección en consonancia con su naturaleza; es la dilatación del ánimo hasta llegar al ideal natural y sobrenatural, como el fin para el cual Dios lo ha criado y puesto en este mundo,” (Gonzaga, 1913: 739) en la escuela se preparaba al hombre no solo para que tuviese una vida fructífera sino para que a través de sus actos de bondad y fidelidad a las creencias Católicas lograría salvar su alma, teniendo como recompensa la vida eterna en el cielo después de la muerte, en consecuencia el maestro por medio de la instrucción buscaba “...dar flexibilidad al entendimiento del niño, energía a su

voluntad y vigor a sus fuerzas físicas, a fin de hacerlo apto para el combate de la vida y para encaminarlo a la consecución de su fin sobrenatural”. (Celis, 1916: 424) entendido como la salvación eterna.

Durante la primera mitad del siglo XX se consideró la necesidad de estructurar la escuela primaria, que según el MEN (1941) era amorfa en su contenido espiritual, por falta de orientaciones precisas y objetivos concretos, como también la escasa dotación de materiales y mobiliario de los que carecía gran parte de las escuelas y especialmente las ubicadas en las zonas rurales del país, para que se cumplieran las aspiraciones de estructurar espiritualmente la escuela primaria, se consideró preciso que:

Cada maestro reciba del Estado los instrumentos indispensables. Ellos consisten no solamente en el programa de la materia, sino también en el texto-guía que desarrolle en forma consciente, progresiva, científica tal programa, para que el maestro no tenga lagunas ni vacilaciones en el ejercicio de su labor docente... ese desarrollo mínimo pero suficiente del programa, permitirá al maestro ampliar sus lecciones, y asegurará una enseñanza básica de las materias fundamentales que el Estado considera como estructura espiritual de la escuela primaria. (MEN, 1941: 6-7)

por esto se realizó la elaboración de cartillas en las que se incluían todos aquellos temas que debían ser atendidos en la escuela con el ánimo también de unificar los planes de estudio de acuerdo con las exigencias nacionales y donde la educación religiosa ocupó un lugar de relevancia por cuanto hacía parte del ideal de ciudadano que el Estado deseaba que se formaran en la escuelas, sumado al sentido patrio, siendo una tarea Fundamental para el maestro recordar ante las generaciones nuevas, que son el porvenir, todo el esfuerzo de los fundadores de la República, los ejemplos imperecederos de héroes y de mártires de la patria, los derechos fundamentales de una democracia que ellos conquistaron para hacernos libres, y los deberes correlativos que impone a todo ciudadano (MEN, 1941:8).

Concluyendo que la Educación, en sus aspectos intelectual, moral y religioso en la Escuela Primaria Colombiana, se continuará llevando a la práctica según el espíritu y significado contenido en la Constitución y Leyes de la República, con la dirección y vigilancia de las autoridades competentes para cada caso (MEN, 1949: 10).

En conexión a lo anterior se resaltan otros aspectos que no pueden ser descuidados en la escuela y que necesariamente deben formar parte de la educación que se les impartía a los niños dentro de los que se destacan “los principios de moral y urbanidad, que son la base de la civilización cristiana y, por decirlo así, la reglamentación práctica de la libertad en el sentido kantiano: obra de tal suerte que el ejercicio de tu derecho pueda coexistir con el de los demás, según una regla general” (MEN, 1941: 7) lo que conducía a que el niño como ciudadano colombiano estaba en la obligación de respetar y velar por los derechos de sus semejantes y de los propios, logrando una convivencia en paz.

En este orden de ideas aparece también “la cultura física, como base de la defensa de la raza, temple de sus resortes morales y de su varonía, cimiento de la confianza en el propio esfuerzo y de la disciplina del carácter. (MEN, 1941: 4), resaltándose la intención de formar al niño como un hombre con la fortaleza física y espiritual necesaria para defender a su patria con valentía y honor si era necesario, y donde la familia también cumplía un papel influyente en formar al niño con esas características, considerándose que “el hombre inteligente y libre requiere de educación. Y el formar física, intelectual, moralmente al hijo es uno de los deberes (...) que le corresponden a los padres...” (Carrasquilla, 1914: 85) quienes a través del ejemplo le demuestran a sus hijos fidelidad y amor por su patria.

Por otra parte, aunque en la época se concebía que el “problema de la educación entraña, desde la raíz a sus vastas ramificaciones intelectuales, espirituales y sociales, el problema de la plenitud de la vida. Así, es inútil crear en su torno concepciones y sistemas que nunca podrán contener el sentido del hombre. (Ricardo Tudela s.f) se empezaron a presentar fisuras que pretendían desligar la educación de los niños de los principios religiosos argumentando que “el niño es imaginación pura; el anciano, desabrida experiencia. Vale decir: el niño crea y re-crea; el viejo, disuade, repite, des-crea” (Bermúdez, 1942: 27), estas características se convertían en el punto de partida para impulsar la idea de que los niños no debían ser formados a imagen y semejanza de los adultos, sino que debían constituirse como sujetos a través de la interacción y la exploración del mundo sin limitaciones, donde

La experiencia es una larga cadena de renunciaciones, de derrotas, de limitaciones en el espacio y en el tiempo. Todo hombre achacoso, todo organismo enfermo, todo corazón estropeado es seguramente un apóstol de la experiencia, que predica la abstención como norma universal de sabiduría eterna. Así, la educación “normal” es hasta el día un conjunto de experiencias, es decir, de abstenciones, de ayunos, de truncamientos, de limitaciones. Viejos Salomones averiados le predicaban al niño y al adolescente que se limiten, que se abstengan, que se recorten –mirífico sistema de obtener hombres trancos, incapacitados, incompletos (Bermúdez, 1942: 27)

Creándose una crítica sobre los principios de la Iglesia Católica que pretendían dirigir los comportamientos y las acciones del hombre según el ideal de cristiano que ellos esperaban formar. La escuela buscaba controlar la conducta de los niños, para lo que Foucault aclara que “conducta hace regencia a dos cosas: es la actividad consistente en conducir, la conducción, pero también la manera de conducirse, la manera de dejar conducirse, la manera como uno es conducido y, finalmente, el modo de comportarse bajo el efecto de una conducta que sería acto de conducta o de conducción” (2006: 233), por lo que educar está ligado al gobernar, si se reconoce que “las prácticas pedagógicas son en lo

fundamental prácticas destinadas a conducir conductas: formar, instruir, disciplinar, enseñar, orientar, etc.”(Marín & Noguera, 2013: 130) en este sentido se identifica que el maestro desde su formación era conducido por el estado y por la Iglesia Católica, para que a su vez el fuera capaz de conducir a los niños según sus intenciones.

Reconocer que las prácticas educativas que posicionaron al maestro durante la primera mitad del siglo XX como un sujeto de saber, están relacionadas principalmente a su apropiación de las costumbres y la fe cristiana deja al descubierto que

en su articulación con las relaciones con el otro (como es encontrado en la pedagogía, en los consejos de conducta, en la dirección espiritual, en la prescripción de los modelos de vida, etc.)... no se puede considerar que la pedagogía, gobierno de sí y salvación constituirían tres dominios perfectamente distintos y que operaban con nociones y métodos diferentes; de hecho entre uno y otro había muchos intercambios y una verdadera continuidad. (Foucault, 1997: 111-112)

Es así que en esa época el Estado y la religión encontraron en la pedagogía un complemento perfecto para desarrollar dispositivos de gobierno que les posibilitaran mantener su poder sobre los sujetos de forma individual pero también de toda la sociedad en general.

LOS NIÑOS: ÁNGELES DE AMOR

“Dios ama a los niños porque son en la tierra los divinos intérpretes de su celestial idioma: el amor y la verdad, y, sin embargo, hay quienes se complacen en poner en sus tiernos labios frases descompuestas, para provocar la hilaridad inconsciente, fuera de sentido moral, que sólo debiera complacer a seres agotados por el vicio.” (Goethe, 1916)

Durante la primera mitad del siglo XX los “Padres, maestros y sacerdotes aparecen como la trinidad educadora de la época y constituyen aquellos pilares en los que la sociedad

depositó la responsabilidad de perfeccionar” a los niños considerados como sujetos “maleables e imperfectos, irreflexibles y frágiles y encauzarlos por el camino de la vida racional y cristiana”. (Muñoz y Pachón, 1991: 374), resaltando la necesidad de que los niños fueran cuidados, protegidos y orientados por los adultos a través de ejemplo, quienes debían inculcarles desde los primeros años las creencias y prácticas religiosas que los distinguían como verdaderos cristianos.

La formación del maestro para la infancia a través de las influencias religiosas configuró la relación pedagógica que se establecía entre el maestro y el niño en la escuela, dado que el principal objetivo de las prácticas que realizaba el maestro estaban encaminadas a responder a “la formación religiosa, moral, intelectual y física del niño, sobre la base de los dogmas y de la moral de la Iglesia Católica, tendiente a formar el ciudadano perfecto, plenamente consciente y cumplidor de sus deberes para con Dios, para con la patria, con la sociedad, con la familia y consigo mismo”, (MEN, 1949: 10), entendiendo que el niño era un sujeto al que el maestro podía ejercer control sobre su voluntad, modelándola en el bien moral; el espíritu, guiando sus facultades estéticas; el carácter, robusteciéndolo en la severa disciplina cualidades necesarias para alcanzar un estado sublime de perfección que respondiera al perfil del ciudadano que el país necesitaba.

A su vez las creencias católicas le atribuyeron a los niños características relacionadas con la divinidad, haciéndose evidente metáforas donde se expresaba explícitamente que “los niños son diáfanas y blancas nubes que transportan al cielo. Son ángeles de amor que alegran la tierra. Su candorosa sonrisa, su estrepitosa algazara, forman el himno constante de la inocencia que se eleva al cielo...” (Goethe, 1916: 167) reflejando que el niño era visto

como un ser de alma pura que debía ser resguardado a toda costa de las acechanzas permanentes del mal, bajo el fundamento de que los niños estaban libres de toda culpa, pero esto no era un impedimento para que aun así existieran personas que se empeñaban en “cambiar el destino de los niños, robándoles la inocencia,” (Goethe, 1916: 168) contaminando sus almas con el pecado y los deseos terrenales, se creía que cualquier manifestación de conductas inapropiadas en los niños era causado por una influencia externa a él, ya que la naturaleza del niño no poseía ningún vicio, sus curiosidades, inquietudes e instintos eran “apremios claros de la vida sin sombra de perversidad ni de bajeza.” (Bermúdez, 1942: 27).

En este sentido se consideraba que los niños estaban libres de toda culpa, al ser templos vivos de un alma pura que Dios había puesto en cada uno de sus corazones, pero a su vez se reconocía que el niño “de igual manera que experimenta las incitaciones de la sed, del sueño y del hambre, del mismo modo siente, por ejemplo, una curiosidad sagazmente insaciable por la realidad sexual y los “misterios” de la perpetuación humana”, (Bermúdez, 1942: 27) intereses naturales que debían ser atendidos por el maestro con la mayor sutileza posible para que ningunos de los alumnos asignados a su cuidado y orientación se desviara de la senda correcta incitado por las acechanzas del mal.

La familia como eje central de la sociedad, no podía dejar toda la responsabilidad de la educación de los niños en las manos de los maestros, por el contrario debía asumir un papel activo reafirmando las creencias y prácticas cristianas a través del ejemplo y de los buenos consejos que le brindaban a sus hijos, entendiéndose que las malos modales o las acciones indebidas que realizaba un niño estaban influenciadas por la formación que le había sido

impartida en su casa, resaltándose que un niño irrespetuoso y malcriado era “insoportable para propios y extraños, un descrédito para sus padres...” (Restrepo, 1916: 571).

Se creó una caracterización del hombre adulto como un ser acabado con pocas iniciativas de transformación o cambio, contrario a la percepción de principio que se le asignaba al niño, argumentándose que el “...niño es siempre nuevo. Y precisamente en esta maravillosa ineditéz radica el valor inapreciable de la persona infantil como posibilidad de renovación humana, de progreso moral”, (Bermúdez, 1942: 27) reiterándose de esta manera que los niños son referenciados como una nueva generación que fortalecería los propósitos del país hacia su visión de desarrollo económico y social, en este sentido también se resaltaba que “en el adulto la historia era un perpetuo retorno, una comedia monótona que se repite. En la niñez, por el contrario la historia, en cuanto es una posibilidad proyectada hacia el futuro, es siempre nueva, venturosa, inédita.” (Bermúdez, 1942: 26) por lo que los niños se convertirían en los forjadores de un país renovado y próspero, escribiendo una nueva historia encaminada al éxito de la nación colombiana.

La idea del niño como sujeto de posible transformación consideraba que el “niño -tanto urbano como campesino- es algo más que hombre: es superhombre, por cuanto en él la historia, al reemprender el curso enigmático, se renueva precipitando su marcha hacia un encumbramiento final”, (Bermúdez, 1942: 27) a partir de estas ideas educar a los niños se convierte en una responsabilidad trascendental de la que depende el futuro inmediato de la nación, por tal razón los maestros fueron formados con gran disciplina y cautela para responder a los desafíos que se enfrentaban en tanto en las escuelas urbanas como rurales, promulgando los principios de igualdad de oportunidades como lema bandera del Estado.

Las características que les eran asignadas a los niños durante esta época refleja la intención de gobernarlos, en este sentido se entiende el gobernar como las acciones “orientadas a actuar sobre las posibilidades de acción de los otros. Gobernar, [...] es estructurar el posible campo de acción de los otros”. (Foucault, 1983: 16) el maestro era formado para conducir a los niños hacia el desarrollo de las capacidades y habilidades físicas, intelectuales y espirituales, cabe resaltar que “nunca se gobierna un Estado, nunca se gobierna un territorio, nunca se gobierna una estructura política. Los gobernados, con todo, son gente, hombres, individuos, colectividades” (Foucault, 2006: 149), es por esto que para el Estado se hace indispensable controlar a las nuevas generaciones promoviendo en ellos la construcción de una identidad que este en sintonía con sus objetivos económicos y políticos.

Para que las personas no estuviesen en desacuerdo con las dinámicas del Estado se hizo necesario que desde las escuelas primarias los niños le profesaran respeto a las autoridades nacionales, por lo que el maestro desde su poder pastoral infundía en sus estudiantes prácticas que fortalecían su sentido de pertenencia hacia la nación, en este escenario se resalta que no se puede gobernar a los otros sin “conocer el pensamiento interior de la gente, sin explorar sus almas, sin hacerlos revelar sus secretos más íntimos. Ello implica el conocimiento de la conciencia y la habilidad de guiarla” (Foucault, 1999: 9) para tales fines las prácticas de disciplinamiento cobran fuerza y el sentido de culpa que se siembra en los niños cuando cometen acciones que están rechazadas desde los principios cristianos se convierte en el principal mecanismo de control sobre los pensamientos y las acciones de los niño

6. EL PRESENTE DEL NIÑO

En la primera mitad del siglo XX, Colombia fue partícipe de las contingencias en torno a las concepciones de infancia construidas tiempo atrás, el abandono de posturas de cosificación y debilidad, por la aceptación y seguimiento del niño en su desarrollo físico, mental y social consolidó una ruptura que presenció la colectividad al reconocer al niño como sujeto; esta nueva postura y la mirada frente al niño albergó las posibilidades de incluirla en la normatividad y en los planteamientos jurídicos, concediéndole espacios para el desarrollo pleno desde la familia y la escuela, tales discursos alrededor de la búsqueda por el bienestar de la población infantil se consideró al visibilizar a todo niño que habitara el país, en el capítulo Los niños de la calle, Alejandro Álvarez (1999), considera

“Por imaginarios entendemos un modo de mirar que se construye en un momento histórico determinado; es decir, vamos a describir una mirada, una manera de pensar acerca de la infancia, unos supuestos dados que se conviertan en verdades y que se les dan el estatuto de sujeto histórico a una edad como la de la infancia. La infancia no ha sido tratada ni vista de la misma manera en diferentes contextos culturales. Verla en este contexto cultural específico constituye un imaginario, que en nuestro caso giró en torno a tres supuestos: la pureza, la fragilidad y la promesa”. (p.12).

El descubrimiento del niño como ser social, estuvo marcado por enunciados antropológicos al pensar la infancia como el trascurso de un hombre, en la medida que habita un espacio llamado nación, que forma parte de una familia y que se proyecta como el anhelo de la sociedad, en esta perspectiva Álvarez (1999) plantea “la infancia sería para la época aquella etapa del ser humano en la que se definía la personalidad del futuro adulto” (p.22), bajo la reflexión del niño como sujeto, se planteó la figura jurídica en la garantía de sus derechos y en

el diseño normativo del estado, lo que dio paso a tener una proyección futura y una lógica marcada por patriotismo. Pues Álvarez (1999)

“Así como el medio ambiente y la organización de la sociedad influiría de manera determinante en la personalidad de los futuros adultos, los ejemplos más cercanos de los padres y de los maestros serían también definitivos en la conducta que adoptarían los niños” (p.23)

UN NIÑO ES UNA VIDA SIN HISTORIA

Y qué es un niño? El regalo más perfecto de Dios para los padres; la mejor manera de demostrar su bondad para con el hombre, dándole poder retratarse en un ser semejante a sí, que es la prolongación de su apellido y de su stirpe. Así lo consideraría un lirico, y así es la verdad! (Aspectos de la educación de la niñez en la edad pre-escolar. Párrafos de la conferencia dictada por el doctor Carlos A. Vera Villamizar el 23 de setiembre de 1936 En Revista EDUCACIÓN, Cúcuta, Enero de 1937 Año IV. Nos. 18 y 19.)

Se habló en las primeras décadas del año 1900 de una infancia que consideraba al niño como sujeto de derecho, enlazada a la idea de inspiración e ideales estatales, así la infancia formó parte de la humanidad, se reconoció como integrante útil en la sociedad y presente en la población, así lo demostró Enrique Rodó (1916) “Infancia: humanidad graciosa y dulce, alma tejida de esperanza y amor” (p.197), precisamente la concepción de infancia en la década de 1910, se aludió a las actitudes de paz, armonía y esperanza, con un alto acercamiento a las religiosidad por la iluminación y trascendentalismo pues el alma se encontró como fuerza de inspiración, al igual que la risa y el juego denotaron y caracterizaron al niño, únicamente se les atribuía la espontaneidad al realizar acciones que comprometían la diversión y la emoción al practicarlas, Rodó (1916) “juegan y ríen los niños almas leves suspendidas por una hebra de luz a un mundo de ilusión y sueño”.(p.197), un sueño que comprendió visibilizaciones del menor marcadas por el carisma y el sentido de humor, acordes con la esperanza y el amor,

tanto así que para la sociedad la infancia era el reflejo de las virtudes más benévolas, gratificantes y puras de la humanidad, almas que poseían ilusiones y sueños, pero que contenían fragilidad, pues eran personas débiles de alma, de cuerpo, de espíritu y de conciencia que estaban directamente relacionadas con el cielo, con la grandeza de la creación del mundo y con tensiones de obediencia. Sin embargo la entrada de los saberes biológicos y médicos desmintió algunas posiciones frente a la infancia, la comprensión de la vida desde el nacimiento y del proceso evolutivo generó un cambio de discursos en torno a esta, la infancia como punto de partida e inicio de vida se relacionó con los saberes en disposición al desarrollo vital, Jiménez (1935) fundamenta

“un niño es una vida sin historia. Nadie puede leer en su destino. El libro está cerrado para todos. No se sabe si dentro de aquella criatura hay un espíritu extraordinario que el mundo espera con ansia suprema de mejoramiento. (p.40)

El reconocimiento del niño como un baúl que guardaba secretos y que conservaba elementos indescifrables desde su nacimiento, era un futuro incierto y desconocido, no obstante la familia propendía por mejorar su vida, encaminar sus conductas y comportamientos, asegurando su crecimiento como fruto de la educación del hogar y del tiempo que pasaba en la escuela, así la infancia fue un producto que se recreó en un aspecto social con el hecho de visualizarlo un sujeto constituyente de una familia, una escuela y un estado.

En la educación del hogar, la madre se llevaba la mayor parte de reconocimiento por la labor que desarrollaba en su casa, los cuidados que proveían protección y fortalecimiento al proceso evolutivo del menor, contenían un carácter profundo por la responsabilidad y

dedicación para el niño, considerándose como semidiosa, pero a su vez el niño era el atributo para recibir el reconocimiento, de manera que Jiménez (1935) “el niño es por tanto, algo superior a la madre. Sin él no hay motivo de atributo para la mujer digna de tal nombre” (p.40), la afectiva vinculación madre-hijo daba cuenta del reconocimiento a la mujer de la primera mitad del siglo XX. La atribución de posibilidades del niño en una sociedad propendió a la promulgación de derechos que constituyeron una afirmación de que la atención al grupo poblacional era necesaria pues daría cuenta en un futuro cercano de la continuidad de la humanidad, desde esta nueva y diferente mirada, presentó Jiménez (1935) “la existencia en camino, la humanidad en marcha” (p. 41) la relevancia e importancia de la infancia para la sociedad.

Siguiendo con una mirada al niño como sujeto antropológico, se consideró al niño como centro, logrando una focalizada atención al menor, según Vera (1937)

“En este círculo hay un solo y único centro, al cual convergen todos los radios, y es el niño. Él debe ser la más grande preocupación del país y el más interesante motivo de la sociedad. Sin él no existirían nacionalidades” (p.23)

La aparición del niño como parte fundamental del progreso de una sociedad, dio paso para su visibilización que por años atrás había caído en el olvido y en el desplazamiento de escenarios sociales. Por consiguiente por tratarse de sujetos sociales, la legislación accedió al planteamiento de derechos, los cuales generaban un estado de protección y privilegio a la infancia, la consideración Díaz (1939) “El niño tiene derecho a ser niño, porque no debe ser otra cosa.” (p.149), vislumbró una nueva apropiación del concepto de infancia y de las actitudes espontáneas de ser niño, la precisión en la actuación bajo el derecho, de la misma

sociedad encargada de garantizar los derechos a los menores propendió la preocupación por defenderlos y hacer valer su posición en el estado.

Metafóricamente las expresiones del desarrollo del menor con la naturaleza, distinguió la transformación y la relación con la vitalidad de entorno, como Díaz (1939) “El niño es con respecto al hombre lo que el fruto verde con respecto al fruto maduro, lo que el capullo respecto a la flor”.(p.149), de manera que la visión antropológica y el favorecimiento del niño como sujeto social, se complementaba con la adopción de acciones que se reflejarían en la cotidianidad, así mismo aparecen los requerimientos de convencer al niño que es adulto, pues se pretendía formar como un hombre en el mismo momento de contacto con el otro y el entorno, Díaz (1939) “se fuerza al niño a que hable como hombre, piense como hombre, actúe como hombre y hasta se envilezca como hombre.” (p.149); en este tránsito de saberes la escuela no se opuso a la formación del sujeto social con miras al acompañamiento y fortalecimiento del cultivo de conductas, como función de la educación se encontró, desde Mallarino (1945) “realizar la adaptación del individuo al medio social (enseñanza del comportamiento, leyes morales, etc., a que deberá ajustar su conducta en la vida colectiva y privada).” (p. 52), un proceso que definió las actuaciones en sociedad.

EL NIÑO TIENE DERECHO A SER NIÑO

La legislación civil, por su parte, tiene muy en cuenta al hijo póstumo y le asigna derechos especiales en orden a la legitimidad y en orden a las sucesiones para la liquidación de las herencias, si bien estos derechos están en potencia o como en suspenso hasta cuando el nacimiento se efectúan, porque la existencia legal de toda persona principia al nacer, según la legislación colombiana y según los textos de las legislaciones que a ésta le sirvieron de fuente de origen. Cuando el niño abre por vez primera los ojos a la luz, el radio de sus derechos tiene mayor amplitud. No solamente es sujeto de muchos nuevos que vienen a concretarse con el nacimiento, sino que es causa y razón para que otras personas los adquieran. El niño y sus derechos, Por Pedro M. Sáenz de S.P. En Revista CULTURA Órgano de la Educación de Boyacá. Tomo V, Tunja 30 de Enero 1932.

Tras el reconocimiento de la infancia como sujetos se realizaron los planteamientos de disposiciones legales que justificaron la convivencia y la garantía del estar en el país, esta concepción se fortaleció gracias a la declaración sobre los derechos del niño en el año 1924 en Ginebra, antecedente que dio lugar a hablar de la infancia y sus derechos a nivel internacional. La influencia de los derechos en la vida del niño representó un mayor bienestar a la población como acción natural y conocimiento desde la vida embrionaria, pues desde la fecundación era sujeto y estaba antecedido por derechos, Sáenz (1932) “Y por ende, con el punto de donde arrancan para éste los derechos naturales y civiles que la legislación positiva le otorga y le garantiza, como emanación que es de la ley eterna y natural”. (p. 391). Indudablemente a favor de la vida del niño, se pensó en los castigos a los cuales eran sometidos los niños y producidos por la familia u otros sujetos, aprovechándose de la errada idea del ser indefenso y desprotegido. Se consideró entonces que todo atentado de castigo al niño se conocería como *infanticidio*, Sáenz (1932) “Que los atentados contra la existencia del nuevo niño se castigan con rigor y que las sociedades miran con espanto y execran justicieramente a quien se hace responsable de infanticidio” (p.391), la mirada con que se reconoció la protección de la infancia desde el ejercicio y garantía de los derechos significó un hito mundial que la nación adoptó en la formulación legislativa.

Entre tanto los derechos como alimentación y educación se concedieron como vitales, así Sáenz (1932) establece que el derecho a percibir alimentos “el niño entra en goce de todos los derechos que son inherentes a la persona” (p.392), encontrando que la separación del bebé del interior de la madre es continuada por el cuidado de la inteligencia la cual se relaciona con el alimento de la razón Sáenz (1932) “desde entonces reclama cuanto le pertenece en orden a su

conservación y desarrollo, y cuando su inteligencia comienza a iluminarse con la luz de la razón” (p. 392), la afirmación del niño como ser racional se representa en el derecho a la educación, manifiesta Sáenz (1932) “el niño como individuo tiene derecho a la vida, y como ser racional a su formación intelectual y moral” (p.392), un derecho donde reconoce que la educación no solo corresponde a la escuela sino que se complementa con la acción del padre, quien es el sujeto que tiene el deber de la formación, Sáenz (1932)

“Por ley de naturaleza son privativos de los padres el derecho y el deber de educar a los hijos, pero en proporción a su posibilidad, de donde resulta que pueden delegar en otros, en los maestros, parte de esa obligación, sin que vaya a pensarse que por el hecho de matricular al niño en la escuela, cesa su misión educativa” (p. 392)

Además del derecho a la educación y la alimentación, se agruparon los derechos respecto a la salud del cuerpo y alma, así Díaz (1939) “Reconoced, ante todo, que el niño posee derechos sagrados que nadie puede negar ni violar. He aquí dos grupos de los derechos del niño.” (p.148), en concordancia los derechos de la salud del cuerpo comprendieron la limpieza, el gozo de la luz y el calor y a recibir el aire puro, también el juego se valoró como derecho, Díaz (1939) expresa “El niño tiene derecho al ejercicio espontáneo que se llama el juego y al ejercicio impuesto o sistemático, que se llama el trabajo. El niño que juega y trabaja, pocas veces cogerá la cama.” (p.148), el juego entonces se convirtió en un derecho, más que como una actividad o pasatiempo, se presentó que la espontaneidad describía las manifestaciones del niño; posteriormente el segundo grupo de los derechos pertenecientes al alma se conformaron por los derechos a aprender, ir a la escuela, leer, comer y oír un lenguaje puro, Díaz (1939)

“El niño tiene derecho a aprender y, por consiguiente, a ir a la escuela.

El derecho de leer es tan importante como el derecho de comer. Comiendo es como se nutre el cuerpo y leyendo es como se nutre el espíritu. Privar al niño de la educación es condenar su alma a vivir hambrienta del saber. Y vivir así es morir.

Alimentad su viva inteligencia con la sustanciosa lectura de buenos libros y buenos periódicos.

Enseñadle a pensar, a fin de que comprenda que la vida es una escuela, la naturaleza un libro y cada acontecimiento y cada fenómeno una lección.

El niño tiene derecho a oír un lenguaje puro por la pronunciación y puro por el sentido moral.” (p.148)

La escuela se hizo fundamental en la función de garante de derechos y en el posicionamiento del saber en relación al fortalecimiento del alma y espíritu, reflejando el escenario educativo prevalente en la formación del menor y en conversación con los fundamentos religiosos en la posibilidad de la trascendencia; en otros derechos del alma se consideró la sencillez y la modestia, a partir de estos se buscó no recargar de vestiduras o adornos al niño, sino acostumbrarlo a la simplicidad y a tratar con dulzura, pues si la amabilidad y respeto de los padres primaba sobre otras actitudes, los hijos adquirirían estos valores, por el contrario sí se trataba con violencia, los hijos responderían de igual forma. Otro derecho que fundamentó un hábito para el transcurso de la vida del niño fue la economía, el derecho a ser económicos funcionó como un deber del mismo sujeto, afirma Díaz(1939)

“Los niños tienen derecho a ser económicos, a practicar la virtud del ahorro. No lo acostumbréis a darles centavos cada vez que los pidan, ni comprarles lo que a ellos se les antoje, simplemente por complacerles o por librarlos de sus majaderías. Enseñadles a emplear el dinero en cosas útiles y a guardar el

sobranter para usarlo, cuando se presente la oportunidad, en bien de ellos y de sus semejantes.” (p.149)

De modo que si el niño cuidaba de su economía, seguramente en un futuro administraría su capital en empleo de la utilidad sin malgastarlo en objetos o sucesos innecesarios.

Desde esta perspectiva los derechos de los niños se constituyeron productos sagrados de la humanidad y de mayor importancia, con lo que se ratificó la infancia como un sector perteneciente a la sociedad y su reconocimiento como sujetos; entre otros derechos se visibilizaron los siguientes, Jiménez (1935) “derecho de jugar, de preguntar a todas horas, de moverse localmente, de destruir sin miramiento; de ser tolerado y consentido, derecho a la curiosidad, al alboroto, al bocado frecuente, al espacio abundante, al aire sano y al sol noble” (p.40) , los cuales aproximaron las manifestaciones y expresiones de la infancia bajo la admiración, el progreso en el desarrollo y la posibilidad, relacionándose el instante de surgimiento del niño en el mundo, desde su nacimiento con el derecho a la vida, Jiménez (1935)

“El niño es la personificación del derecho a la vida. Todos los hombres tienen derecho al aliento vital, todos, sea cual fuere su edad; pero ese derecho al aliento vital, todos, sea cual fuere su edad; pero ese derecho es mayor en el niño, que comienza a vivir.” (p. 40).

En otras palabras un derecho inquebrantable donde el niño fue protagonista de la vitalidad y representación de la evolución de la vida y del paso biológico del ser humano, se proyectó en el siguiente derecho que sin duda replanteó la concepción de infancia de la época junto con los demás derechos: el derecho a ser niño, según Díaz (1939) “El niño tiene

derecho a ser niño, porque no debe ser otra cosa.” (p.149), atendiendo al ciclo vital sin apresuramientos ni exigencias por avanzar más allá de lo que la naturaleza le concedió al niño.

PREPARAR A LOS NIÑOS DE HOY PARA LA VIDA FUTURA COMO HOMBRES DEL MAÑANA

La educación que se da a los niños, ha de ser muy distinta de la que se les da en una monarquía, pues cuando en cada niño es el hombre de estado del futuro, es lógico que el educador tenga que proporcionarle la educación e instrucción que pueden servirle, por lo menos como base general para tal puesto; en cambio, en un país, donde la clase social del padre determina la del hijo, basta incluir en el curso de cada niño, solo lo que a aquella clase social le corresponda. La educación del niño. Por Helena Mallarino. En revista Interamericana de Educación, 1945

Creer en el futuro fue la proyección de la nación referida con la infancia, la idea de que en el niño se sembraran ideas de retribución y utilidad para la sociedad años posteriores, pasó a ser un discurso que constituyó el tipo de infancia de la primera mitad del siglo XX. El presente del estado guardó la esperanza de una transformación y de unos sentimientos que motivaron el trascurso del futuro, la convicción de influir en los menores en sus primeros años conservó la expectativa de alcanzar supuestos y de privilegiar acciones que cambiarían la patria, así la certeza de encontrar un hombre con fundamentos nacionalistas era producto de la persistencia de la educación de años atrás.

La educación en los primeros años sería la predicción del país, formar el niño en torno a principios de patriotismo fue asegurar un porvenir, pronunció Sánchez (1916) “El niño es el hombre con todo el porvenir escondido en sus tiernos años, la esperanza de la familia y de la sociedad.” (p.379), por lo que la familia también conservó una ilusión en sus hijos, las posibilidades que se le darían al niño construirían modelos para un camino de logros o de dificultades; Atendiendo a otras facultades otorgadas al niño como la fragilidad, se encontraría la pericia años después, detrás de la mirada bondadosa, carismática y dulce se inculcaban los

anhelos de otros sujetos sociales y expectantes, Rodó (1916) “Todas las energías del futuro saldrán de tan preciada debilidad” (p. 197); la formación del carácter de un hombre se distinguía en las acciones manifestadas desde niños, así las maneras de expresarse tradujeron las maneras de ser más tarde, Vera (1937) “las desobediencias de los niños son verdaderos episodios, grietas por donde hace explosión el carácter futuro del hombre, arras dadas a la juventud”. (p. 28). El aporte al futuro desde un inicio en el sujeto conjugaría la formación y educación de la familia y la escuela, especialmente el maestro, así lo pronunció Santos (1941)

“Tienen los maestros la misión del sacerdocio, que consiste en preparar a los niños de hoy para la vida futura como hombres del mañana...Porque son los que enseñan a los que empiezan a vivir bajo su cuidado, bajo sus ideas y bajo sus sentimiento, quienes dirigen y determinan su existencia futura.” (p.88)

Así la educación del menor se determinó a favor del desarrollo de la nación y de un indicio de utilidad en la sociedad, es decir la escuela formaría a sujetos en pro de un bienestar ciudadano, sirviendo y siendo provechoso en su medio, así se establece en el siguiente apartado Mallarino (1945)

“la educación que se da a los niños, ha de ser muy distinta de la que se les da en una monarquía, porque cuando en cada niño se ve el hombre de estado del futuro, es lógico que el educador tenga que proporcionarle la educación e instrucción que pueden servirle.” (p.48)

La convicción del estado en prever condiciones óptimas para el crecimiento del niño, contribuiría al futuro de la sociedad, la permanencia de un hombre reflejaría lo aprendido años atrás.

LA PATRIA NACE CON CADA NIÑO

Las verdaderas riquezas de una nación no son sus bien cultivados campos, ni las entrañas auríferas de sus montañas, ni el caudal de sus aguas, ni el volumen de su comercio, ni el esplendor de sus ciudades, ni la magnificencia de sus museos, ni el conjunto de los artefactos de la civilización, sino nuestros hijos. Si los educamos fuerte de cuerpo, de inteligencia y de espíritu, enriquecen a nuestro país. Consejos a los padres Por A.M. Díaz en RECORTES Radio Revista Nueva Granada, 1939.

La infancia que guardaba las esperanzas de la sociedad, se relacionó con la idea del patriotismo: favorecer a la nación y servirle en todo momento, la preocupación del estado por garantizar años después la defensa y la protección de la misma condujo a conservar la idea de velar y reconocer el país como territorio de respeto y unidad.

Nacer en el territorio significó tener sentido de pertenencia al lugar donde se desarrolló y creció el niño, así se consideró Vigil (1939) “La patria nace con cada niño que llega al mundo; crece, sufre y ríe con él” (p.12), convirtiéndose el niño en el centro de la sociedad pues daría cuenta de un futuro predispuesto, Vera (1937) “Él debe ser la más grande preocupación del país y el más interesante motivo de la sociedad.” (p. 23), la justificación del menor a favor de continuar con la idea nación se apoyó en la acción educativa, tanto que los maestros demostraron elementos en sus prácticas que verificaron la movilización de los ideales del Estado, Santos (1941) “Es necesario que los maestros se sientan en nuestro país como elementos de paz, concordia y de justicia” (p.89), por lo que el maestro se convirtió en una fuerza que inspiró la difusión de los fundamentos patrióticos.

Así la importancia del niño en el desarrollo de país, se aludió a la continuidad de la población gracias al mismo, es decir el niño fue el encargado de conformar la nación, desde

Vera (1939) “Sin él no existirían nacionalidades; él es la quintaesencia de la Patria y su más perfecta confirmación”. (p.23), la existencia de la nación se conectó con la expectativa que generaba el niño en la patria, según Vigil (1939) “Él espera que mostréis vuestro patriotismo y que sean realizados vuestras esperanzas e ideales.” (p.12), de modo que toda la sociedad demostrara actitudes patrióticas, pues era la forma de asegurar la continuidad de las mismas, muestra de lo anterior fue el uso del idioma, el uso del lenguaje iba mediado por razones moralistas y su conservación se produciría con la utilización de las palabras que fortalecieran la integridad del mismo, por lo anterior comentó Díaz (1939) “Haciendo lo primero, comentemos un atentado contra el patriotismo, que nos induce a velar por la pureza de nuestro idioma.” (p. 149), la utilización de palabras inadecuadas contaminaría el idioma.

Por lo anterior las ideas del Estado en obtener una patria soñada fueron reflejadas en la formación de los menores, pues el reconocimiento y cultivo de actitudes de protección y defensa de la nación proyectaría el cuidado y respeto por el territorio nacional.

7. LA ESCUELA NO ERA PARA EL NIÑO: TIEMPO DE TRANSFORMACIÓN

Al niño, considerado como individuo en función social, debe educársele a la vez como individuo aislado y como ser que forma parte de una colectividad. Claro está que este nuevo concepto obliga a una forma distinta de trabajo, que es más difícil, más penosa y más ardua para el maestro. Hace indispensable nuevos métodos, nuevas formas de trabajo. (Padrino, 1941)

Los primeros 50 años del siglo XX estuvieron enmarcados por las transformaciones pedagógicas que se deseaban promover con el fin de reestructurar las escuelas Colombianas, y el Gimnasio Moderno fundado por Agustín Nieto Caballero tiene el mérito de haber marcado “el lindero entre dos épocas tan inmediatas con el tiempo como opuestas en su espíritu: la del predominio de la escuela cerrada y tradicional y la de la humanización de la enseñanza con el implantamiento, aún no consolidado, de la escuela activa”. (Martínez, 1922)

La intención de renovar los discursos y las prácticas que se movilizaban en la escuela hizo que se evaluaran las concepciones que se tenían sobre los procesos educativos, y empezara a surgir nuevas formas de ver y comprender la educación, en este sentido se identificaba el

Primer grado como aquella etapa en que predominan las preocupaciones intuitivas y la actitud sensitiva y motora, traducida en intereses sensoriales y diseminados –hasta los siete años–, corresponde, en el orden psicológico, un predominio de la intuición y de la facultad imaginativa (García 1925)

Evidenciando la influencia directa de disciplinas como la psicología sobre la mirada que se tenía en relación al desarrollo físico e intelectual de los niños, e identificándose que la escuela durante el siglo IX no había sido abordada pedagógicamente como un espacio

educativo que reconocía y respondía a las condiciones y necesidades particulares de los infantes que acudían a ella, sino por el contrario era evidente que

La escuela no era para el niño, sino que el niño había de someterse, so pena de ser considerado inepto o inútil, a cuanta prescripción dictara la escuela. El alumno había de acomodarse al tiempo que ella destinaba a su educación total; si sus fuerzas no eran suficientes quedaba relegado al último lugar. (Padrino, 1941)

Por lo que la escuela y las maestras a través de sus prácticas limitaban la libertad y espontaneidad de los niños, los que se veían en la obligación de acomodarse a un sistema de clase, fijo en cuanto a duración y a la rigidez de los contenidos programados, para cambiar este panorama el Ministerio de educación propone fundar el “sistema pedagógico en la autonomía de los maestros que, sobre las bases de un programa sintético, deben desarrollar la enseñanza, de acuerdo con los principios de la escuela activa”(MEN 1941:2), a través de estos principios se buscó dar un giro a las formas de enseñanza que tenían lugar en las escuelas de todo el país, movilizandod discursos que sustentaban nuevas prácticas pedagógicas que se distanciaban de las orientaciones tradicionales con las que se fundamentaba la enseñanza, así el maestro dejaba de ser una estatua en una silla dictatorial a ser el maestro puesto en movimiento, acechado por las mil y tantas preguntas que forzosamente han de dirigirle los niños; es el maestro que orienta, que sugiere material de estudio y que ordena los trabajos que con anterioridad han preparado sus alumnos. (Padrino, 1941)

Estos cambios en cuanto a los principios metodológicos que se promovían en la escuela también estaban directamente relacionados con la nueva percepción que se tenía sobre la concepción de la infancia, resaltando que los niños hacían parte del núcleo social, y al

reconocer al niño desde su particularidad como un ser único, la escuela como institución y los maestros como sujetos de saber requería replantear las formas en que se relacionaba con los estudiantes, con la intención firme de brindarles una educación que no se centrara en la memorización y repetición de teorías, sino que se empezaba a considerar que el niño debía “... sentir la necesidad de averiguar la causa de los fenómenos; de comprender el porqué de las leyes, colocándolo en situaciones que le obliguen a indagar, buscar y averiguar para poder comprender las relaciones de causa y efecto.” (Padrino, 1941). El maestro no era más el dueño absoluto del saber y quien tenía en su poder todas las respuestas, sino que se empieza a configurar un maestro que tiene el compromiso de posibilitar las herramientas y los elementos necesarios para que los niños a través del encuentro y exploración del medio ampliara sus aprendizajes, resaltándose que El niño se

...desarrolla mediante un trabajo escolar racional. Este ya no se caracteriza por imposiciones autoritarias. Es la adquisición gradual, lógica, científica y racional del conocimiento, puesto que es el resultado de la observación, del estudio, de la experimentación y sobre todo de deducciones racionalmente estudiadas y comprendidas. (Padrino, 1941)

Pero motivar las mencionadas transformaciones metodológicas y pedagógicas no era tarea fácil al identificar que para ese momento en Colombia no existía ninguna escuela igual a otra, y esta diferenciación no obedecía precisamente a una adaptación al medio particular de cada escuela, sino al grado de conocimientos de cada maestro, que en ocasiones eran muy limitados al igual que los recursos con los que contaba para ejercer sus labores, era tanta la dispersión de fundamentos claros que sustentaras las intenciones formativas de la escuela que los objetivos trazados dependían directamente del maestro de turno y de sus intereses personales, los cuales eran influenciados tal vez por

Un libro que cayó acaso en las manos del institutor, una obsesión que le preocupa, una especialidad en que trabajo antes de consagrarse al magisterio, pueden marcar la orientación de una escuela e imponerse en el desarrollo de la razón y de la conducta de un grupo de numerosos alumnos, que lagunas veces son víctimas pasivas de errores, no siempre imputables a la preparación o voluntad del maestro, sino a la falta de documentación suficiente.

Es claro que ese tipo de orientación era conveniente solo cuando su aplicación correspondía a institutores muy versados y capaces, como muchos que se podían “apreciar para honor del magisterio colombiano, tan digno de estímulo y apoyo por su abnegado y consciente sentido del deber” (MEN 1941), pero no todos los maestros cumplían con estas características, de esa forma se convirtió en prioridad nacional promover la “unificación del pensum y orientación de las Escuelas Normales, de acuerdo con las exigencias nacionales, a fin de formar el personal docente práctico, conocedor de las necesidades sociales y de las condiciones del medio” (MEN 1937), unido a sus vez a la necesidad de ampliar la capacidad de las Escuelas Normales existentes, con el propósito de preparar el mayor número de maestros en el menor tiempo posible, al convertirse el problema del personal como el más agudo de la educación pública, estas fueron las medidas tomadas por el Estado para hacer frente a los inconvenientes que truncaban las ideas de brindarle una educación más apropiada a los miles de niños que asistían a las escuelas del país, pero estas medidas tenían su mirada sobre los maestros que se encontraban en proceso de formación, así que para incluir en estas medidas a los maestros en ejercicio se organizaron “cursos de información permanentes, de forma rotativa, con el objeto de ofrecer al magisterio ocasión de superarse en relación a su grado de preparación y a su posición en el escalafón nacional, especialmente para el magisterio rural” (MEN 1937).

Sumado a lo anterior, el Ministerio De Educación nacional adelanto la revisión de los programas de la escuela primaria efectuado bajo criterios de simplificación y de orientación a la realidad, que buscaba determinar las intenciones y la pertinencia de cada uno de los saberes que eran abordados, resaltando como estos influenciaban y mejoraban la vida cotidiana de los niños, por tal motivo se resaltó que

El lenguaje hablado y escrito y las matemáticas elementales son los instrumentos de la cultura, pero el curso de lenguaje buscará no tan sólo el fin inmediato de proporcionar al alumno ese instrumento básico de la cultura, sino que será campo principalísimo para la obra educadora por la selección de ejemplos, temas y narraciones con que, como primeras impresiones sobre un lama virgen, va a obrar el maestro para formar la inteligencia y los sentimientos. (MEN1941:3)

A través de determinar la mirada que se debía tener sobre cada curso que era impartido en la escuela, se buscaba que los niños se constituyeran en los ciudadanos ideales y potenciaran todas las habilidades que fuesen posibles para luego contribuir al desarrollo económico y social de la Nación, por ejemplo en “las matemáticas se procura despertar y estimular el razonamiento y la orientación hacia la realidad, las transacciones usuales, la moneda, el empleo de pesas y medidas, la mensura de los campos” (MEN1941:3), haciéndose énfasis en que los niños aprendieran a hacer un buen manejo del dinero, a calcular los gastos y aplicándolas a hechos situaciones concretas del diario vivir.

Se pretendía que los estudios de la naturaleza no solamente explicaran al niño el porqué del mundo que lo rodea, sino que también debían proporcionarle conocimientos para dominar el medio y hacer un uso productivo de él. La Zoología era relacionada con fomentar en los niños el apreciar y el cuidado por los animales domésticos y por los que

podían convenirse en parte del sustento económico de las familias campesinas y a su vez defenderse de los animales que pueden representar un peligro, especialmente en la zonas tropicales del país.

La Botánica le proporcionaría a los niños conocimientos sobre las leyes generales de la agricultura y el aprovechamiento de las plantas útiles, la Física elemental le permitiría servirse racionalmente de las máquinas más sencillas, la Fisiología debía estar articulada directamente con la Higiene, con el propósito de que los estudiantes pudieran defender su salud conscientemente, y que si estudiaban por ejemplo el aparato respiratorio, ellos pudieran apreciar en forma inmediata y racional los beneficios del aire puro, de la ventilación de las habitaciones, unido a su vez a las nociones sobre el aseo, el cuidado de la dentadura, la adecuada manipulación de los alimentos, y la conveniencia del ejercicio físico permanente, etc.

Por su parte el estudio de las ciencias sociales ubican al niño en el espacio y en el tiempo y lo adaptan a la sociedad, conduciéndolos a que comprendan los principios de la geografía, “la Escuela Colombiana busca un íntimo contacto del educando con la naturaleza que lo rodea, para capacitarlo orgánicamente en la lucha con los factores geográficos adversos y para el aprovechamiento de los recursos que esa misma geografía nos brinda”(MEN, 1948:11). La historia, la cívica, la urbanidad y la moral, teniendo en cuenta que la Escuela perseguía con el estudio de todas las disciplinas mencionadas “la constitución de lo que se ha llamado la naturaleza social y procura hacer del estudiante un patriota, un ciudadano y un caballero” (MEN1941:5), dando además preeminencia al sentido patrio, y para tal efecto se instituyó el culto a la bandera, promoviendo la

preparación y apropiación de una serie de canciones patrióticas por parte de los estudiantes, y fortaleciendo los programas de historia patria.

Como consecuencia de la revisión de los programas académicos que debían conformar el plan de estudio de las escuelas, y tomando como uno de los principios fundamentales que debían servir de base a la Escuela en Colombiana “la obligación ineludible de suministrar educación e instrucción a la niñez en edad escolar, sobre el principio de Igualdad de oportunidades ya que en la Democracia el valor efectivo de ésta depende de la formación de todos y cada uno de los ciudadanos”(MEN, 1948:11), con la cooperación de las Escuelas Normales y de maestros invitados, se adelantó la “elaboración de los textos-guías sobre todas las materias básicas de la escuela primaria”, fundamentando que estos textos no serían el antiguo libro de enseñanza por el que el maestro dominaba a sus estudiantes “por el abominable sistema del dictado, atiborrando de nociones muertas la memoria del niño, sin apelar al ejercicio consiente de la razón” (MEN 1941: 8), por tanto el texto-guía tendría gran valor como auxiliar del maestro en el desarrollo de la enseñanza. El maestro no dictaría sus principios, por el contrario a partir de esas transformaciones el maestro adquiriría el compromiso de enseñar a pensar, a razonar, y para ello necesitaba presentar hechos y realidades al niño, a fin de que él los observe y los relacione, “para conquistar la verdad y el conocimiento, por el ejercicio de su razón, que tendrá la nueva noción como cosa propia y no postiza, la cual es la que se impone por el ejercicio inconsciente de la memoria”(MEN, 1942:9).

EL JUEGO: DE PÉRDIDA DE TIEMPO A ACTIVIDAD EDUCATIVA

El juego, esa actividad tan espontánea y característica del niño, que flota en nuestra mente en una forma tan agradable y que sin embargo aparece ante los ojos de algunos adultos como cosa de poco valor, es uno de los recursos más grandes que el hombre posee para alcanzar su desenvolvimiento físico y psíquico. (Martínez, 1939)

Durante la primera mitad del siglo XX se resalta como el juego empieza a ocupar un lugar importante dentro de los discursos pedagógicos, convirtiéndose en una actividad que promueve aprendizajes de forma autónoma y a ser comprendida como una acción innata a la naturaleza de los niños, lo que posibilitó dejar a un lado las ideas tradicionales que consideraban los juegos infantiles como una pérdida de tiempo, razón por la que se argumentaba a los niños se les debía ocupar en otras tareas que realmente aportaran a su formación; pero al concebir que “al niño no le basta desplegar sus fuerzas innatas sino que instintivamente tiene que acudir a dos instrumentos que le facilitan desarrollarse por sí mismo: el juego y la imitación” (Martínez, 1939: 221) , se resaltan las habilidades que ellos desarrollan a través de esta actividad y como su curiosidad los lleva a construir relaciones y a experimentar con los elementos y objetos que encuentran a su alcance:

Contemplemos al niño que juega en la arena con palas, cajas, trozos de madera, pedazos de cartón, alambre o palillos, y sin ayuda ninguna intenta hacer un castillo, una casa, un horno, un mobiliario, etc y notaremos su esfuerzo constructivo que al fin le da placer de crear. Desarrolla su lenguaje porque siempre quiere explicar lo ejecutado. Agudiza su ingenio porque se empeña en producir formas nuevas o raras. Despierta su espíritu de observación porque trata de imitar lo que le rodea. (Martínez, 1939: 222)

Se empieza a reconocer que el niño por sí solo busca descubrir el mundo que lo rodea a través de la interacción con el medio y con las personas, por estas teorías y teniendo en cuenta las condiciones económicas y el ambiente familiar en el que vivían muchos niños de la época se emprendió la construcción de espacios especiales a donde los niños pudiesen acudir de manera gratuita, fue así que en la Capital del País, la Sociedad de Amor

por Bogotá en asociación con la alcaldía municipal creó un proyecto para la creación de los Parque de Recreación para niños o Jugaderos Infantiles,

... los cuales tienen por objeto principal dar a los hijos del pueblo que están en edad preescolar, sana alegría al mismo tiempo que una orientación básica para su futura salud moral y física ya que, mediante los Jugaderos los niños no permanecerán como sucede muy frecuentemente, encerrados con candado en piezas estrechas y oscuras, ni estarán ambulando por las calles expuestos a los peligros inherente a esta fatal costumbre impuesta por la fuerza de las circunstancias. (Sociedad de amor por Bogotá 1949:79)

De esta manera los llamados Jugaderos se convierten para las familias pobres que no tenían la disponibilidad para permanecer en la casa con sus hijos todo el día, ni los recursos económicos para pagar por su cuidado, en una opción accesible y pertinente para dejar a los niños, evitando dejarlos solos en las casas frente a cualquier tipo de peligros y accidentes caseros, estos Jugaderos fueron diseñados para ofrecerle a los niños un gimnasio, y salas especiales donde podían hacer uso de juguetes donados por las grandes empresas nacionales y por las familias pudientes de la ciudad, cada parque de recreación estaba dotado de

El gimnasio consta de trapecios, argollas, paralelas, carrusel, deslizadero y un polígono de arena, todo lo cual debe estar al aire libre. En cada campo se dejará una faja de terreno para que los niños embellezcan el sitio, sembrando árboles, flores, etc., lo cual contribuye a desarrollar en ellos el amor al trabajo y el interés por el embellecimiento de la ciudad. (Sociedad de amor por Bogotá 1949:79)

Según las políticas establecidas para el funcionamiento de estos espacios, cada jugadero debía estar atendido por una Asistente Social cuya especialización le permitiera dirigir en forma técnica y responsable estos espacios, por lo que se escogían las más capacitadas no solo por su superación técnica sino por su probada vocación y carácter moral a fin de garantizar, hasta donde fuera posible, el beneficio social de la obra, cada Asistente Social

era asignada por cuenta del Municipio, y se le asignaba un “sueldo mensual para que vigilara y trabajara con los niños ocho horas diarias” (Sociedad de amor por Bogotá 1949:79), en este momento de la historia los fines educativos que se esperaban cumplir con los niños se traducían en:

- a) Darles oportunidad de distraerse en forma sana liberándolos así, al menos por unas horas, del peligro físico y moral que encarna el abandono a que se encuentran abocados por circunstancias completamente ajenas a su naturaleza infantil.
- b) Ofrecerles oportunidad de jugar en grupo bajo la dirección de personas expertas que puedan guiarlos hacia el conocimiento sencillo pero profundo de Dios y de la Patria, despertando en ellos por medio de cariño y ternura de que nunca han gozado, el amor por todo aquellos que emana de estas dos fuentes grandiosas, de donde todo se desprende y hacia donde deben encaminarse todos los buenos sentimientos humanos.
- c) Fomentar los buenos hábitos que de esta organización se desprenden como son el pundonor, la puntualidad, el espíritu de compañerismo, la responsabilidad, la honradez, el amor al trabajo, la tolerancia, el respeto mutuo, el sentido de la belleza, el aseo personal, el cuidado de la salud, las buenas maneras.
- d) Estimular estas buenas cualidades formando entre los asistentes Sociedades Infantiles con fines atrayentes y benéficos a los cuales sólo puedan ingresar quienes demuestren buen espíritu.
- e) Dar a sus cuerpos por medio de ejercicios técnicamente orientados, aire libre y aseo, el mejor desarrollo posible. (Sociedad de amor por Bogotá 1949:81)

En este punto aparece la figura de una persona “experta” que claramente es referenciada como mujer, que cuenta con una formación técnica para dirigir las acciones que realizan los niños en estos lugares y que debe cumplir con unas características de amabilidad, dulzura y ternura que inspire en los niños seguridad y confianza, resaltándose también que en estos Jugaderos los niños podían encontrar a través de la interacción con otros niños y con la

persona responsable de su atención el afecto y el cariño del que podían carecer en su núcleo familiar. Las actividades que realizaban los niños en estos parques de recreación junto con la organización del tiempo eran distribuidos así:

7:30 a 8:00 Entrada

8:00 a 8:15 Oración de la mañana. Canto

8:15 a 9:15 Baño, jardinería y juego en los gimnasios, dividiendo convenientemente los grupos.

9:15 a 10:30 Narración de cuentos, nociones de la doctrina cristiana, aprendizaje de cantos, poemas, y rondas (alternando como sea más conveniente para no recargar a los niños) los cuentos y narraciones deben aprovecharse siempre para inculcar en sus corazones el espíritu cristiano. Amor al prójimo, fe y confianza en Dios, triunfo en las virtudes sobre las malas acciones, etc.

10:30 a 11:30 Juguetero en general.

11:30 Cerrar con llave el juguetero.

Almuerzo. Descanso, juegos organizados de conjunto.

1:30 a 2:30 Uso de juguetes, Trabajo recreativo (pequeñas industrias), apreciación musical. Grupos alternados.

2:30 a 4:00 Descanso, baño, juegos dirigidos en los gimnasios, juegos de conjunto en el Parque, en el salón y otros al aire libre, como pelota, patines, triciclos, etc.

Desarrollo del espíritu cívico en todo aquellos que depende de los niños. Amor al suelo Patrio, respeto y aseo para todo lo que la ciudad encierra en su forma externa, como paredes, prados, calles, árboles, pájaros, etc. Haciéndoles comprender que la ciudad les pertenece a todos y como tal debe velarse por ella con verdadero cariño.

4:30 a 5:15 Distracción voluntaria pero vigilada de los niños. En esta hora podrán apreciarse mejor los temperamentos, aficiones, defectos y cualidades y además hacer investigaciones acerca del hogar, medio ambiente, etc., para tratar en cuanto sea posible, de elevar el estado material y moral del barrio.

5:20 Cierre del Juguetero, poniendo en orden todo lo que se haya sacado.

5:30 Oración de la tarde. Cantos y Rondas. (Sociedad de amor por Bogotá 1949:81)

Este panorama posibilita vislumbrar el tipo de prácticas que eran pensadas en ese tiempo para atender las necesidades de los niños desde un programa Social que buscaba mejorar sus condiciones de vida, prácticas que en aspectos generales aún están vigentes en las

escuelas y jardines infantiles del país, donde se la escuela se ha convertido en un escenario que pretende modelar a los niños para que realicen una serie de actividades de manera mecánica no solo en relación con la comprensión de saberes, sino también en el control del cuerpo y de sus movimientos. Es así que la escuela se configura como un dispositivo de control y vigilancia que busca administrar la vida de los niños, razón por la que las dinámicas escolares están limitadas por la distribución esquemática del tiempo (el horario), la delimitación precisa del espacio escolar (el patio, el salón de clase, etc.) y la fragmentación total de las actividades según los contenidos a abordar, en este sentido se recalca que

El maestro debe ser muy acucioso en el desempeño de sus funciones, abriendo la escuela a horas determinadas y dictando en cada una de sus sesiones todas las clases señaladas en el cuadro de distribución del tiempo. Sólo así obtendrá resultados satisfactorios; de lo contrario, tendrá que ir dando saltos en cada materia, lo que redundaría en perjuicio de la solidez de la enseñanza. Celis 1916:424

Desde las Escuelas Normales circulaba la idea de que “la maestra era considerada como el punto de apoyo de la gran palanca de la enseñanza que es la base firme del engrandecimiento de un pueblo. (Cáceres, 1938: 83), por lo que solicitaban permanentemente a los entes gubernamentales financiamiento para que estos centros de formación obtuvieran los resultados que se proponían, argumentando como

el maestro debe ser un observador analista, no solo del medio en que vive, sino también del país entero, sería muy aplaudible organizar excursiones, especialmente para las alumnas de último año que son las primeras que van a enfrentarse con la realidad en un medio tan arduo como es el de las escuelas de nuestro país. (Cáceres, 1938: 85)

Sumado a lo anterior también se reconocía que el “el hombre no es inteligencia pura, si no inteligencia unida a un cuerpo” (Cáceres, 1938: 85) por lo que las futuras maestras

necesitaban ser formadas en la gimnasia natural asociada a los juegos y deportes que aseguraran la salud del cuerpo y el bienestar general del individuo, ya que siendo el deporte un factor decisivo en la educación sería muy conveniente fomentar no solamente el basquetbol, sino también el tenis, la natación y los juegos de salón, además se le inculcaba a las estudiantes normalistas que la “escuela debe ser una verdadera fuente de belleza y por lo tanto la música y el dibujo se unen con otros medios de expresión para contribuir a la educación del sentimiento” (Cáceres, 1938: 85), estas ideas eran reafirmadas aún más desde el Ministerio de Educación Nacional al manifestar que expresiones artísticas como “la música, el canto, el dibujo artístico, además de su alto valor educativo, deben contribuir a la alegría de la vida escolar”(1941: 5), estas posturas estaban relacionadas con comprender que

...efectivamente, si cuando el sentimiento predomina en el hombre porque su edad lo une a la naturaleza y al hogar, educáis la inteligencia; si cuando predomina, como en la juventud, la fantasía, porque el hervor de la sangre y la inquietud del espíritu le llevan a las pasiones y a los combates, en oposición casi con todo cuanto les cerca, pues necesita crearse su mundo propio; si en esta edad crítica educáis, por ejemplo, la razón, y cuando llega la edad de la razón y con ella los frutos muchas veces amargos de la vida, y se han secado las flores, y se han caído las mariposas que sobre las flores revoloteaban, os empeñáis en educar sentimiento e imaginación, haréis del hombre un ser artificioso, sin lograr el someter y amoldar a vuestra educación lo más inaccesible, lo más indócil, su recóndita naturaleza. Como los frutos pasan por la semilla, por el germen, por la flor, pasan las ideas por las sensaciones, por las nociones, antes de llegar a su incondicionalidad absoluta. Y educando en el niño al niño y no al hombre, las facultades del niño, con símbolos a su alcance, con narraciones que lo recreen y lo deleiten, depositareis en su alma individual, con seguridad, con certeza, los gérmenes de un alma universal, de un alma humana. (Castelar, 1924:12)

Se buscó que las maestras en Formación desarrollaran habilidades manuales y artísticas para crear un ambiente educativo más ameno para los niños, por lo que se denominaba que “Las maestras más diligentes pasan sus noches reuniendo en un cartoncito una y dos y tres

cabecitas de perritos y gaticos para enseñar a las pequeñas los números; y cortan afanosas, revistas y periódicos y reúnen arena y piedrecitas y mariposas y hojitas del campo”.

(Gutiérrez, 1939:114). Aunque para la época seguía existiendo cierto recelo frente a los trabajos manuales, pues eran considerados como un simple juego que estimulaba la iniciativa y las habilidades en los niños durante los primeros años de escolaridad, que luego debían estar más encaminados hacia oficios útiles y prácticos adecuados a cada sexo.

HAGAMOS DE LA ESCUELA UNA MADRE

Porque la finalidad de las niñas es la familia y para formar una familia modelo, deben estas niñas recibir los más indispensables elementos de la cultura que las capacite a esta función básica de la mujer. (Gutiérrez, 1939)

Durante la primera mitad del siglo XX en la escuela primaria la formación académica de las niñas en las áreas generales del conocimiento como aritmética y lengua castellana no era suficiente desde las tendencias machistas que predominaban en el país, por lo que se generaban interrogantes sobre los saberes que las maestras promovían en las niñas, expresándose preguntas como “cuál es la maestra que ha dedicado sus horas de preparación de clase a aplicar un sistema de corte y costura que permita a la futura madre de familia confeccionar la ropa de sus hijos y de ella misma? (Gutiérrez, 1939:114), resaltando el interés nacional porque las niñas encontraran en la escuela los cursos necesarios para apropiarse de conocimientos que les permitieran cumplir a cabalidad las tareas del hogar y el cuidado de los niños.

Se evidencia que las metodologías que predominaban en las prácticas pedagógicas de las maestras estaban influenciadas por los aportes que llegaban desde Europa, dentro de los que se relacionan las ideas propuestas por Ovidio Decroly al considerar que para la época

Toda maestra que se estime tiene en las paredes de su clase el centro de interés del trigo, desde la preparación de la tierra hasta las gavillas que en sueños veía José que lo adornaban; y también tiene el centro de interés de las telas de lana y seda, algodón, con las ovejitas, los gusanos de seda, la rueca y los telares. (Gutiérrez, 1939:114)

Si bien los mencionados centros de interés eran ejecutados oportunamente por las maestras y eran un exponente relevante de los métodos que seguía la escuela, también se consideraba que a las escuelas concurrían en gran número las hijas de obrero y campesinos q con la de enseñanza que se les impartía no eran “capaces de hacer un pan, ni de cocinar un cuchuco para su familia (...) se la pasan sentadas en sus bancos mirando la lana, la seda, los telares, niñas con los vestidos desgarrados, sin que sean capaces de saber hacer un zurcido ni un remiendo, ni pueden fabricarse las más sencillas prendas de vestir.” (Gutiérrez, 1939:114).

De esta forma se expresa el interés porque las niñas adquirieran conocimientos que les posibiliten mejorar las condiciones de vida de sus familias a través de prácticas como la costura, la higiene y la gastronomía, por lo que se ampliaron los cursos que se les impartían a las niñas bajo el argumento de la urgente e inaplazable necesidad que hay que dar a la educación una transformación fundamental, sacándola del campo especulativo al campo práctico. (Gutiérrez, 1939:115), por lo que la economía doméstica será materia de un curso especial para los grados femeninos, con la intención de preparar a la mujer para la vida del hogar.

Por otra parte las orientaciones pedagógicas que se les brindaban a las Maestras dentro de las Normales abarcaban todas las dinámicas de la escuela, sobre todo si iban a estar a cargo de un grupo de niñas, debían vigilarlas incluso los momentos de esparcimiento

¡Alerta con los gritos desacompañados en recreo! Sucede muchas veces que las niñas en el entusiasmo de sus juegos, del cual nosotras también participamos, lanzan sin darse cuenta, gritos estridentes que molestan a las personas que se hallan fuera del recreo y les hacen concebir una pobre idea de la cultura de maestras y discípulas. (Ángeles 1922:36)

Por lo que las maestras debían ser discretas y vigilantes, y poseer los medios para conocer las aficiones de las niñas que el Señor Dios les confiara, librando una guerra sin cuartel a “las palabras vulgares y groseras que a veces manchan los labios de las niñas durante los recreos, sobre todo si la profesora le permite entregarse a juegos violentos que las exciten demasiado, haciéndoles perder el sentimiento de su propia dignidad” (Ángeles, 1922: 40)

Las maestras tampoco podían permitir que las niñas tuviesen ademanes bruscos, actitudes poco delicadas o “tendencias a echarse en el suelo, abrazarse y tocarse unas con otras sin motivo”, se consideraba que había tantos comportamientos que vigilar en esos momentos de expansión en que las niñas, viéndose en libertad “olvidan aquel refrán castellano que tantas veces habrás oído en el colegio de labios de tus maestras: “en la mesa y en el juego la educación se ve luego”” (Ángeles, 1922:40)

Se hacía evidente que en las escuelas y jardines privados de la época quienes estaban a cargo de la educación de los niños más pequeños eran maestras, se creía que por ser mujeres tenían unas cualidades innatas relacionadas a su propia naturaleza que las hacían actuar como las propias madres de los niños,

¿Quién educa verdaderamente al niño en la humanidad? ¿Quién tiene ese divino misterio? La madre. Ella es la profetisa que prevé la vida por venir y la sibila que sondea los misterios del espíritu, y la musa que lleva al corazón las inspiraciones humanas, y la maga que llena de leyendas piadosas y suaves toda nuestra fantasía, y la sacerdotisa que levanta la conciencia de las regiones del infinito: desde el momento en que siente su hijo en las entrañas, parece como que el espíritu y la naturaleza se revelan a su mente para ayudarla en su divino misterio y así apropia todas las ideas a la inteligencia del niño, de la misma suerte que el ave cincela todos los agrestes objetos cogidos en su pico para formar el blando nido de sus amados hijuelos. Sabe la madre instintivamente la higiene con la que ha de preservar a su hijo de las inclemencias del mundo, la medicina con que ha de curarlo en sus continuas enfermedades, la moral con que ha de sostenerlo en sus futuros combates, la literatura con la que ha de embellecer sus días y con que ha de calmar sus tempestades, la religión que ha de convertirle en ser superior a los demás seres de la naturaleza y ha de abismarle en el seno de los infinito; cuanto necesita el pequeño en sus primeros años, lo lleva su madre en la inteligencia, como lleva en los pechos su único alimento. Hagamos de la escuela una madre. (Castelar, 1924:13)

Por ultimo dentro de la formación de las maestras no podía faltar abordar la disciplina escolar, que “disponía de gran número de medios correctivos como son el consejo, la dulzura, el buen ejemplo, la separación de los compañeros, las malas notas, que traen como consecuencia la privación de distinciones y premios” (Gómez, 1916:426), a las futuras maestras se les inculcaba que esos y otros muchos correctivos de la misma índole usados con tacto y prudencia darían, a fuerza de abnegación y constancia, los resultados esperados, “salvo con las naturalezas indomables, para quienes el sentimiento del honor les es desconocido; la mayor parte de ellas, no suelen sentir más influencia que la del padecimiento corporal” (Gómez, 1916:426), los castigos físicos eran usados según las maestras en casos extremos y hasta que pudiesen utilizarse otros recursos mejores, pero era autorizado en ningún caso emplearlos con frecuencia ni con demasiado rigor; porque su uso inmoderado los habituara a ellos, y sus padecimientos no producirían ningún efecto; dejando como consecuencia que el rigor acabara por volverlos crueles.

8. CONCLUSIONES

Las relaciones de la formación del maestro y la infancia en las prácticas de la higiene, protección y atención del niño, se identifican las disposiciones actuales frente a la concepción de infancia como la desprotección y la imposibilidad de pensar y razonar pues se asume un sujeto carente de potencialidades, haciéndose necesario el cuidado y la atención en la educación preescolar, en donde las prácticas del aseo forma parte de la rutina en la escuela; La apropiación de tales saberes resultan ser producto de la modificación de prácticas escolares y sociales originadas en la década del treinta y cuarenta del siglo XX, donde se promovió el bienestar del niño y se posicionó la escuela como espacio para el cuidado de enfermedades y defensa en la salud.

La constitución del maestro para la infancia se fundamentó principalmente por los saberes biológicos, psicológicos y médicos, desplazando la pedagogía, así en la biología y en el desarrollo del niño se manifestaron los acercamientos con la personalidad y se convirtieron en un elemento central para la disposición de prácticas pedagógicas a favor del cultivo y construcción de las actitudes y aptitudes, no obstante hoy en día se conservan en las instituciones educativas como principales funciones: cultivar la personalidad del niño y potenciar el desarrollo en sus diferentes dimensiones.

En cuanto a los cuidados del recién nacido influyeron notablemente en la concepción de infancia que se presenta, pues caracterizar al niño como un ser indefenso, imperceptible y pasivo a tal punto de compararlo con una planta, abrió paso a nociones de la imposibilidad por la que es provista actualmente la infancia como sujetos que no piensan y necesitados de atención. En esta búsqueda de la protección del niño se refleja la figura materna como imprescindible para su existencia y su relación con el medio, igualmente la presencia del maestro como guía del crecimiento y desenvolvimiento del niño en el entorno social, posiciona a la escuela como el lugar de continuidad de la educación del menor en su función de formar sujetos, concibiendo la relación familia-escuela como vinculo comunicador y apoyo en el desarrollo del mismo.

El escenario de la escuela ha sido previsto por ser un espacio para la protección y defensa de la sociedad, por lo que la movilización de discursos alrededor de la atención del niño a través del maestro y de la familia incidió en las prácticas para la constitución de sujetos, como los maestros quienes se perfilaron como agentes de salud y la infancia como necesitada de cuidado.

La formación de los maestros en la primera mitad del siglo XX en Colombia estuvo marcada por las influencias religiosas de la Iglesia Católica, lo que produjo que los maestros se constituyeran a través de discursos relacionados con la salvación, la redención y prácticas religiosas de disciplinamiento y conducción que legitimaban la importancia de su labor, gobernar en la escuela las almas puras de los niños y conducirlos según los designios de Dios para alcanzar el fin último de la vida.

La escuela como institución se convirtió en una extensión de la familia y de la iglesia, siendo el lugar donde los niños reafirmaban sus principios morales y corregían sus conductas, la escuela era la encargada de formar a los niños preservando las costumbres y los ideales de la fe Cristiana, apartándolos de las acechanzas del mal.

La infancia ocupó un lugar relevante dentro de la sociedad durante la primera mitad del siglo XX, no por lo que representaban en el presente sino porque los niños eran considerados la esperanza del futuro, por estas razones se buscaba brindarles todos los cuidados necesarios para asegurar el desarrollo integral de sus facultades físicas, intelectuales y morales, y garantizar que la educación que recibían en las escuelas oficiales estuviese dirigida a formar ciudadanos leales a su patria y a su fe cristiana, contribuyendo a los objetivos de progreso y modernización a los que apuntaba la nación.

El poder pastoral y el gobierno se fusionaron en la escuela como prácticas que fueron instauradas por el maestro para controlar y conducir a los niños, para lo que se hizo necesario que el maestro se formara como un cristiano ejemplar que lograba replicar el sentido auténtico de la Iglesia y para lo que los dispositivos de disciplinamiento se convirtieron en el principal mecanismo para regular las acciones de los niños.

La infancia en las primeras décadas del siglo XX conquistó nuevas apropiaciones y pensamientos respecto a la posibilidad que conservan, el impacto de la infancia en una sociedad reflejó la manifestación de que un niño es más que debilidad, fragilidad e incapacidad, que educar al menor influiría en el futuro del país, y que propender por el bienestar del niño contribuiría al equilibrio de la población en términos de habitantes, extensión, protección y defensa. Así que pensar la infancia desde el poder de desmentir los perfiles a los cuales la determinaban y de provocar una atención y centro de inspiración funcionó para posicionar al niño como sujeto esta transformación en la sociedad orientó nuevas prácticas a favor del reconocimiento de la infancia en todo escenario (familiar, cultural, educativo).

El hecho de mirar al niño como sujeto, movilizó la serie de discursos para acompañar el término sujeto social de derecho, claro está que las disposiciones internacionales impulsaron el tránsito a la formulación de los derechos en el país que hoy en día siguen vigentes, como antecedentes a la creación de la Constitución Política de Colombia de 1991, donde se encuentra el derecho al juego, el cual se retoma en el artículo 44, con el derecho a la recreación, igualmente se enuncia la supremacía de los derechos del niño, que en las décadas 30 y 40 de siglo pasado se promulgo que los derechos del niño prevalecen sobre los derechos de los demás.

Las disposiciones de visibilizar al niño en el desarrollo de la nación como expectativa y anhelo, contribuyó a definir la economía del mañana, tanto así que la inversión de un niño en relación a la esperanza del futuro, da cuenta de lo que en los últimos años se ha definido la infancia en términos de capital y que la educación representa resultados en la economía del

mundo, en otras palabras, la virtud del ahorro en el niño favoreció el acercamiento a dicha problemática que se moviliza actualmente.

Los principios pedagógicos que fundamentaban la escuela durante la primera mitad del siglo XX estaban en estado de transición influenciados por los aportes teóricos y conceptuales que empezaban a moverse en el campo académico a través de las ideas expuestas por personajes como Pestalozzi y todo lo referente a la escuela activa.

La formación de las maestras en las Escuelas Normales estaba encaminada a que desarrollaran el mayor número de habilidades y destrezas que les permitieran atender las necesidades de los niños en relación a las características y condiciones particulares de cada contexto, considerando potenciar el fortalecimiento físico, intelectual y espiritual de los niños en forma global

9. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Bermúdez, P. (1942) Personalidad infantil. En *Horizontes órgano de la asociación Santandereana de maestros*. No 46, p. p 26-27.
- Bonilla, L. E. (1937). La protección de la Infancia, cartilla de la madre y su niño hasta un año de edad. En *Revista EDUCACIÓN*. Año IV.18 y 19, 43-49.
- Carrasquilla, R (1914) El Maestro. En *Boletín de Instrucción pública de Cundinamarca*, Tomo I. Bogotá, Junio de 1914, p.p. 82-86
- Celis, J. (1916) Deberes del Maestro. En *Boletín de instrucción pública de Cundinamarca*- Bogotá, febrero de 1916 tomo III No 21, p.p. 424-425
- Díaz, A.M. (1939). Consejos a los padres, En *RECORTES Radio Revista Nueva Granada*, 147-150.
- Dirección de Educación Pública (1936). *Necesidad de una enseñanza global en la educación preescolar privada*. En *Revista EDUCACIÓN*, AÑO III No 16, 3-5.
- Discurso del ministro, En *Memorias del Ministerio de Educación Nacional* 1941 Tomo I Bogotá prensa de la Biblioteca nacional, p.p. 3-9
- Duque, G. G (1946). De la Madre al Hijo, En *Revista Interamericana de Educación*, 4. (V), 29-51.
- Echandia, D. (1936). Memoria que el ministro de educación nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Forero, L. (1934). Por la Infancia desamparada, En *Revista CULTURA*, 72- 73, tomo VI, 1199-1203.
- Gamboa, R. (1937) En Informe General del Director de Departamento Nacional de Higiene al ministro de Educación Nacional. Bogotá, República de Colombia: Editorial El Gráfico.
- Goethe (1916) Los niños. En *Boletín de instrucción pública de Cundinamarca*- Bogotá, febrero de 1916 tomo III No 21., p.p. 167-168
- Gómez, M. (1916) Castigos que deben usarse en la escuela. En *Boletín de instrucción pública de Cundinamarca*- Bogotá, febrero de 1916 tomo III No 21, p.p. 426- 428
- Gonzaga, L (1913). Ideal del maestro cristiano. La escuela es una creación y una redención, elementos de educación. En *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*. Tomo XXVI Bogotá, p.p. 739- 747

- Jiménez, R. E. (1935) El niño, la madre y la escuela, En *Revista EDUCACIÓN*, AÑO 1. 10 y 11, 40-43.
- Mallarino, H. (1945). La educación del niño. En *Revista Interamericana de Educación*. 2. (IV), 46-52.
- Martens, E. (1937). Los problemas de adaptación social del niño, En *Revista del Maestro* 3, 64-237.
- Martínez, I (1916). Importancia de la Instrucción. En *Boletín de instrucción pública de Cundinamarca*- Bogotá, febrero de 1916 tomo III No 21, p.p. 425-426
- Ministerio de Educación Nacional (1937). *Conferencia de Directores de Educación*. Bogotá, República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, En *conclusiones aprobadas por la conferencia de inspectores Nacionales de educación primaria*, en sus sesiones del 6 al 11 de diciembre de 1948. Bogotá 1949, p.p. 10-11.
- Restrepo, M. (1916) Pedagogía doméstica, Sección científica, pedagógica y literaria. En *Revista de la instrucción pública de Colombia*. Tomo 28 de 1916, p.p. 568-578.
- Rodó, J. (1916). Los niños, En *Revista de la Instrucción Pública de Colombia. Órgano del Ministerio del Ramo*. Tomo 28, 196-198. Bogotá, República de Colombia: Impresión de la Cruzada
- Sáenz, P. M. (1932). El niño y sus derechos, En *Revista CULTURA. Órgano de la educación de Boyacá*. Tomo V. 51 y 52, 391-394.
- Sánchez, J. (1916). Discurso pronunciado en la sesión final de la Escuela Normal de Institutoras. En *Revista de la Instrucción Pública de Colombia. Órgano del Ministerio del Ramo*. Tomo 28, 376-383. Bogotá. República de Colombia: Impresión de la Cruzada.
- Santos (1941). En *Declaraciones presidenciales*, tomo III Bogotá. Imprenta Nacional, 1942
- Uría, J. (1946) La Iglesia y el niño. En *Revista Interamericana de educación*. No 4. Vol. V. p.p. 29-51
- Velasco, B. (1937). En *Informe General del Director de Departamento Nacional de Higiene al ministro de Educación Nacional*. Bogotá, República de Colombia: Editorial El Gráfico.
- Vera V, C.A. (1937). Aspectos de la educación de la niñez en la edad pre-escolar. En *Revista EDUCACIÓN. Año IV. 18 y 19*, 16-31.

Vigil, C. (1939). Plegaria por el niño, En *RECORTES Radio Revista Nueva Granada*, 12-13.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, A. (1999). Los niños de la calle: Bogotá 1900-1950. En *Historia de la Educación en Bogotá*, Bogotá: IDEP

Cortés, Ruth y otros. (2013) Gubernamentalidad y Educación, Discusiones contemporáneas. Idep. Bogotá.

Foucault, M. (1983) El sujeto y el poder. Traducción de Santiago Carassale y Angélica Vitale.

Foucault, M. (2006) seguridad, territorio, población. Traducción de Pons Horacio. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

Muñoz, C; Pachón, X. (1996). La aventura infantil a mediados de siglo. Bogotá: Planeta.

Pineau P. (1999) ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "esto es educación", y la escuela respondió: "yo me ocupo". En la escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Paidós. Buenos Aires